

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2021

Выпуск 2 (36)

ISSN 2225-9457

Мнения авторов и редколлегии
могут не совпадать. Авторы
несут ответственность за научную
достоверность материала

Журнал зарегистрирован
в Федеральной службе по надзору
за соблюдением законодательства
в сфере массовых коммуникаций
и охране культурного наследия.
Свидетельство ПИ № ФС77-56412
от 11.12.2013

Информация о журнале регулярно
размещается в объединенном каталоге
«Пресса России», подписной индекс
журнала Е43480.

Сведения о публикуемых статьях
и их тексты размещаются в базе данных
Российского индекса научного цитирования.

Адрес редакции:
191002, Санкт-Петербург,
ул. Ломоносова, д. 11-13
Тел./факс (812) 572-25-49
Web-сайт: <http://spbappo.ru>
Электронный адрес: gioupm@mail.ru

© СПб АППО, 2021
© Авторы статей, 2021
Подписано в печать 21.06.2021

Научный рецензируемый журнал
Издается с марта 2012 года
Выходит четыре раза в год

Главный редактор
Гришина И. В., д-р пед. наук, профессор
Зам. главного редактора
Шевелев А. Н., д-р пед. наук, доцент

Редакционный совет:
Вершиловский С. Г., д-р пед. наук, профессор
Захлебный А. Н., д-р пед. наук, профессор, академик РАО
Мамедов Н. М., д-р философ. наук, профессор
Певзнер М. Н., д-р пед. наук, профессор
Сеппо Телла, д-р пед. наук, профессор, Финляндия
Синенко В. Я., д-р пед. наук, профессор, академик РАО
Тарасов С. В., д-р пед. наук, профессор
Тряпицына А. П., д-р пед. наук, профессор, академик РАО
Ясвин В. А., д-р психол. наук, профессор

Редакционная коллегия:
Алексашина И. Ю., д-р пед. наук, профессор
Алексеев С. В., д-р пед. наук, профессор
Крулехт М. В., д-р пед. наук, профессор
Горшков А. С., д-р пед. наук, профессор
Даутова О. Б., д-р пед. наук, доцент
Журавлева О. Н., д-р пед. наук, доцент
Кривицына Е. А., заведующий издательством
Матюшкина М. Д., д-р пед. наук, доцент
Мылова И. Б., д-р пед. наук, доцент
Шингаев С. М., д-р психол. наук, доцент
Уварова Л. И., канд. пед. наук, доцент
Шишерица Г. А., канд. пед. наук, доцент
Чальцева Т. А., канд. пед. наук, доцент
Созонтова О. В., канд. пед. наук, доцент
Макашова В. Н., канд. пед. наук, доцент
Кашаев А. А., канд. пед. наук, доцент

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|---|----|
| <i>Брякова И. Е.</i> О профессоре Терезе Георгиевне Браже | 4 |
| <i>Баранов П. А.</i> Некоторые актуальные подходы к организации образовательного процесса в рамках постдипломного педагогического образования | 8 |
| <i>Боровик М. Г.</i> «Нам не дано предугадать, как слово наше отзовется...» Интеграция гуманитарного образования как путь становления гуманитарной культуры личности | 11 |
| <i>Романичева Е. С.</i> Подходы Т. Г. Браже к обучению литературе в школе: методические и методологические основания | 16 |

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

| | |
|---|----|
| <i>Балашов М. Е.</i> Концепция художественного развития сотрудников декорационных компаний на занятиях по повышению их квалификации | 21 |
| <i>Шутан М. И.</i> О целостном изучении литературного произведения в школе | 28 |
| <i>Брякова И. Е.</i> Взаимосвязь профессиональной и креативной компетентности педагога: конфликт или диалог? | 34 |

ОТ СЕМЕЙНОГО К ПОСТДИПЛОМНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

| | |
|---|----|
| <i>Свирина Н. М.</i> Методические созвучия | 39 |
| <i>Шатилова И. И.</i> В поисках смысла (к проблеме преподавания литературы на современном этапе) | 43 |
| <i>Сергеева Н. А.</i> Четвертая информационная революция: интерактивные технологии в образовании и библиотеке | 48 |
| <i>Федоров С. В.</i> Авторский замысел или учительский умысел? Диалоги с Роланом Бартом о судьбе автора и читателя в свете методики преподавания литературы | 51 |

ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА

| | |
|--|----|
| <i>Галицких Е. О.</i> В зеркале гуманитарного проекта «Портрет читателя нового века» | 67 |
| <i>Полякова Т. И.</i> Опыт программно-проектной деятельности по поддержке и развитию чтения в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга | 71 |

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

| | |
|--|----|
| <i>Шнайдер Г. К.</i> Будить радость от чтения (Пример региональных программ и инициатив в Германии) | 77 |
|--|----|

ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И ВОЗЗРЕНИЙ

| | |
|--|----|
| <i>Прокофьева А. Г.</i> Проблемы культуры в наследии Т. Г. Браже | 82 |
|--|----|

| | |
|------------------------------------|----|
| ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ | 85 |
|------------------------------------|----|

| | |
|--------------------------------|----|
| ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ | 87 |
|--------------------------------|----|

| | |
|------------------------|-----|
| АННОТАЦИИ | 118 |
|------------------------|-----|

| | |
|----------------------------------|-----|
| СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ | 124 |
|----------------------------------|-----|

CONTENTS

MODERN EDUCATION THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS

| | |
|---|----|
| <i>Bryakova I. E.</i> About Professor Teresa Brazhe | 4 |
| <i>Baranov P. A.</i> Some topical approaches to the organization of the educational process in the framework of postgraduate teacher education | 8 |
| <i>Borovik M. G.</i> “It is not given to us to predict how our word will respond...” Integration of education in the humanities as a way for the formation of the humanities culture of personality | 11 |
| <i>Romanicheva E. S.</i> Teresa Brazhe’s Approaches to Teaching Literature at School: Methodological Foundations | 16 |

SCIENTIFIC RESEARCH OF EDUCATIONAL PRACTICES

| | |
|---|----|
| <i>Balashov M. E.</i> The concept of artistic development of decoration companies’ employees in classes to improve their qualifications | 21 |
| <i>Shutan M. I.</i> On the holistic study of a literary work at school | 28 |
| <i>Bryakova I. E.</i> Relationship between professional and creative competence of a teacher: conflict or dialogue? | 34 |

FROM FAMILY TO POST GRADUATE EDUCATION: THEORY AND METHODOLOGY

| | |
|---|----|
| <i>Svirina N. M.</i> Methodological consonances | 39 |
| <i>Shatilova I. I.</i> In Search of Meaning (on the problem of teaching literature at the present stage) | 43 |
| <i>Sergeyeva N. A.</i> The Fourth Information Revolution: interactive technologies in education and libraries | 48 |
| <i>Fedorov S. V.</i> Author’s idea or teacher’s intent? Dialogues with Roland Barthes about the fate of the author and the reader considering teaching literature methods | 51 |

PERSON’S UPBRINGING AND SOCIALIZATION

| | |
|--|----|
| <i>Galitskikh E. O.</i> In the mirror of the humanitarian project “Portrait of a New Age Reader” | 67 |
| <i>Polyakova T. I.</i> Experience in program and project activities to support and develop reading in educational institutions of St. Petersburg | 71 |

FOREIGN EXPERIENCE IN THE EDUCATIONAL SYSTEMS DEVELOPMENT

| | |
|---|----|
| <i>Schneider G. K.</i> Wake up the joy of reading (on the example of regional programs and initiatives in Germany) .. | 77 |
|---|----|

FROM THE HISTORY OF PEDAGOGICAL IDEAS AND BELIEFS

| | |
|---|----|
| <i>Prokofyeva A. G.</i> Issues of culture in the heritage of T. G. Brazhe | 82 |
|---|----|

| | |
|--------------------------------------|----|
| ACADEMIC LIFE CHRONICLE | 85 |
|--------------------------------------|----|

| | |
|------------------------------------|----|
| OVERVIEWS AND REVIEWS | 87 |
|------------------------------------|----|

| | |
|------------------------|-----|
| SUMMARIES | 118 |
|------------------------|-----|

| | |
|--|-----|
| INFORMATION ABOUT THE AUTHORS | 124 |
|--|-----|

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.022

И. Е. Брякова

О ПРОФЕССОРЕ ТЕРЕЗЕ ГЕОРГИЕВНЕ БРАЖЕ

Тереза Георгиевна Браже – доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, автор более 400 научных и методических работ, выдающийся ученый, известный в России и за рубежом. Она создала научную школу в области теории и методики гуманитарного образования, разработала концептуальные основы обучения литературе, труды Терезы Георгиевны знает каждый учитель-словесник. За научные заслуги имя ученого занесено в несколько биографических словарей и энциклопедий [1–3]. Научные интересы профессора – теория и методика обучения литературе, культурологические основы обучения гуманитарным наукам, теоретические и практические основы системы постдипломного образования учителей, проблемы чтения детей и взрослых.

Начало профессиональной деятельности

В 1953 году Т.Г. Браже окончила филологический факультет Ленинградского государственного университета. На формирование ее научных интересов большое влияние оказал ученый, педагог Д.Е. Максимов, читавший в университете курс «Введение в литературоведение». Разглядев незаурядные способности студентки первого курса, он пригласил ее на свой семинар, предназначенный для третькурсников. С этого момента, считала

Нельзя быть проводником культуры не будучи ее носителем, лично ее освоившим на достаточно высоком уровне, – иные соотношения неплодотворны.

Т.Г. Браже

Тереза Георгиевна, началось ей личное вхождение в науку. Среди педагогов, о которых она с благодарностью вспоминала, были такие выдающиеся ученые, как Г.А. Бялый, Г.П. Макагоненко, А.Г. Дементьев (впоследствии ставший заместителем главного редактора журнала «Новый мир» А.Т. Твардовского), Л.А. Плоткин (у которого Тереза Георгиевна писала дипломную работу о художественном мире И. Эренбурга), Б.А. Ларин (на курсе у которого Т.Г. Браже занималась диалектологией, побывала с экспедициями на севере).

В 1953 году, будучи студенткой последнего курса филологического факультета ЛГУ, Тереза Георгиевна начала свою трудовую деятельность в школе № 33 Василеостровского района Ленинграда, затем шесть лет работала в ленинградской школе № 249. В это же время она опубликовала в журнале «Литература в школе» свои первые статьи «О типе учебника по литературе в V–VII кл.» (1954) и «Сравнительный анализ стиля писателей» (1958). С 1960 по 1962 годы Т.Г. Браже была старшим преподавателем в Институте повышения квалификации учителей, также работала в вечерней школе.

Защита диссертаций

Кандидатскую диссертацию «Целостное изучение эпического произведения» (1962) и докторскую «Изучение литературы как способ духовного

обогащения учащихся вечерней школы» (1979) Тереза Георгиевна защитила в Москве, в Институте содержания образования РАО. С благодарностью вспоминала она ученых этого института, с которыми довелось сотрудничать: Н. И. Кудряшева, Н. Д. Молдавскую, В. В. Голубкова, Г. И. Беленького.

Творческий путь ученого

Большую часть жизни – 42 года – Тереза Георгиевна проработала в Институте образования взрослых РАО, в дружной команде ярких ученых-единомышленников А. В. Даринского, В. Г. Онушкина, Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской, С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной, была ученым секретарем этого института, заведующей лабораторией гуманитарного образования, членом диссертационного совета.

С 1995 года и до последних дней жизни Тереза Георгиевна – профессор кафедры теории и методики гуманитарного образования Университета педагогического мастерства (ныне – кафедра социального образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования). Профессор работала в творческом сотрудничестве с ведущими учеными, профессорами, докторами наук С. Г. Вершловским, Г. С. Сухобской, В. Ю. Кричевским, Н. И. Элиасберг, В. Г. Воронцовой, А. В. Даринским, Л. М. Ванюшкиной, Л. Г. Татарниковой, М. В. Захарченко, М. Г. Ермоловой.

Т. Г. Браже также была членом диссертационного совета АППО, РГПУ им. А. И. Герцена, организатором и участником международных, российских и региональных научно-практических конференций, членом Международной ассоциации чтения, индивидуальным членом РОПРЯЛ («Русский язык и культура в пространстве русского мира»).

На протяжении всей жизни Тереза Георгиевна активно сотрудничала со школой, много ездила по Советскому Союзу и России, делаясь с учителями своими методическими идеями. В конце 1980-х годов группой ученых из Санкт-Петербурга под ее руководством разработала уникальную модель аттестации педагогических кадров, сочетающую в себе европейские традиции и достижения российской научной школы, и внедрила ее в образовательное пространство Оренбургской области. Эта модель прошла проверку временем и остается актуальной и востребованной до сих пор. Разработанная и апробированная в оренбургских школах модель развивающей, а не констатирующей статус-кво учителя аттестации позволила повысить уровень профессиональной компетентности каждого педагога и выявить группу учителей-лидеров.

С именем Терезы Георгиевны педагоги Оренбурга связывают развитие перспективных научных идей и новых образовательных проектов. Т. Г. Браже принадлежит немалая заслуга в становлении и развитии гуманитарного образования в регионе. В региональной практике находит свое воплощение еще одно из направлений научных поисков Т. Г. Браже, начатое ею одной из первых в стране еще в 1968 году, – интеграция предметов в современной школе.

Научное наследие

В 1964 году вышла в свет книга «Целостное изучение эпического произведения», которая была переиздана по просьбе учителей в 2000 году [4]. В работе обозначены пути и принципы глубокого осмысления прозы, подняты проблемы духовно-нравственного и эстетического воспитания учащихся. Разработана модель изучения эпического произведения крупной формы.

Идея вариативности впервые доказана и закреплена Терезой Георгиевной в книге «Искусство анализа художественного произведения» (1971) [5].

Тереза Георгиевна одна из первых поставила вопрос об изучении литературы в вечерней школе, обосновала систему работы в 9 классе вечерней школы, раскрыла содержание, методы и приемы обучения, трудности в восприятии учащимися творчества писателя, пути их преодоления в книге «Проблемы изучения литературы в 9 классе вечерней школы: книга для учителя» (1986). По словам ученого, это была одна из самых дорогих для нее книг [6].

Гуманитарной культуре как цели и ценности образования уделено внимание в работе «Гуманитарная культура взрослых: развитие в процессе непрерывного образования» (2006) [7], а также в монографии «Гуманитарная культура взрослых как андрагогическая проблема» (2008) [8].

В пособии для учителя «О литературе в школе» (2008) предложены пути совершенствования анализа произведений русских классиков (И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого, Н. А. Некрасова) на уровне современной методической концепции и технологии. Большое внимание уделяется изучению биографии писателя в школе, выделяются типы и жанры школьных биографий писателей [9].

Тереза Георгиевна создала методику публичных лекций по читательской навигации в новейшей литературе, понятие «эстетическое удовольствие от чтения» явилось доминирующим в методической системе ученого, о чем она пишет в монографии «Чтение взрослых как фактор влияния на развитие личности» (2010) [10].

Т.Г. Браже стала соавтором учебника по литературе для 10 класса под редакцией Г.Н. Ионина и Г.И. Беленького (разделы, посвященные творчеству А.К. Толстого, И.С. Тургенева, Н.А. Некрасова. С 1999 года учебник выдержал 10 изданий [11].

Большое внимание уделяла Тереза Георгиевна роли личностных и профессиональных качеств взрослого в формировании творческого читателя. Совместно со специалистом АППО Т.И. Поляковой в 2004 году она начала разработку перспективной стратегии проведения конференций для педагогических и библиотечных работников под общей темой «Чтение детей и подростков», которые проходят и в настоящее время.

Научная школа Т.Г. Браже

Глубокая, яркая, сильная личность – Тереза Георгиевна – сумела увлечь своими научными идеями учеников и последователей, которые в настоящее время работают во многих городах России, продолжая и развивая идеи своего Учителя. Под ее научным руководством защитились 28 кандидатов и два доктора наук.

Т.Г. Браже считала изучение биографии и личности писателя способом подготовки учащихся к чтению и восприятию его произведений, выделила основные жанры и типы школьных биографий.

В кандидатской диссертации «Изучение биографии писателя как способ развития интереса учащихся к чтению художественных произведений» (2011) Е.Н. Тимофеева разрабатывает методические принципы и условия изучения биографии писателя, вызывающие интерес школьника к чтению и превращающие процесс чтения в личную потребность.

Тереза Георгиевна доказала идею вариативности анализа художественного текста.

Идея вариативности нашла свое отражение и продолжение в работе учеников, в частности, в работе М.Б. Сизовой «Изучение в школе произведений новейшей литературы как способ подготовки учащихся к диалогу с современным искусством» (2001), в которой исследуются проблемы изучения в школе произведений новейшей литературы, способы подготовки учащихся к диалогу с современным искусством.

Профессор научно обосновала цели, содержание и методы повышения квалификации педагогов, условия эффективности и качества дополнительного профессионального образования.

Н.К. Зотова в кандидатской диссертации «Аттестация как способ повышения квалификации учителей» (1997) обозначила педагогические условия, новые подходы к аттестации как способу эффективного повышения квалификации

учителей. В этом направлении она продолжила работу и в докторской диссертации.

М.Е. Балашов в диссертации «Совершенствование профессиональной культуры учителей художественно-эстетического цикла в последипломном образовании» (2000) работал над проблемой совершенствования профессиональной культуры учителей художественно-эстетического цикла в последипломном образовании.

Т.Г. Браже часть своего научного творчества посвятила теории и методике гуманитарного образования, развитию гуманитарной культуры взрослых.

В диссертации Л.К. Платуновой «Развитие кинематографической культуры учителя в процессе повышения его квалификации» (1995) определена роль кинематографической культуры учителя в структуре его профессиональной деятельности, разработаны способы кинообразования учителей, влияющие на его профессиональную культуру, установлена внутренняя связь между кинематографической и профессиональной культурой учителя, научно обоснованы содержание и методы развития кинематографической культуры учителя в системе их общей и профессиональной культуры.

Е.Д. Тенютина в кандидатской диссертации «Научно-теоретическая компетентность учителя и ее влияние на характер результатов обучения» (1999) доказывает значимость культурологического компонента в составе научно-теоретической компетентности учителя, влияние научно-теоретической компетентности учителя на характер результатов обучения школьников.

И.И. Шатилова в диссертации «Педагогические условия формирования нравственных убеждений учащихся старших классов в процессе образовательной деятельности» (2006) описывает педагогические условия формирования нравственных убеждений личности.

Многие научные идеи докторской диссертации М.Е. Кудрявцевой «Развитие взрослого человека как субъекта творчества в образовательной деятельности» (2007): феномен субъектного творчества, творческое развитие личности – являются продолжением идей Т.Г. Браже, предметом ее научной рефлексии. Вопросы творческого характера педагогической деятельности в работе М.Е. Кудрявцевой были центром научного и чисто человеческого внимания Т.Г. Браже.

В кандидатской и докторской диссертациях И.Е. Бряковой развивается ряд идей Т.Г. Браже: феномен «креативной компетентности», идея педагогического творчества в аспекте соотносительности его с педагогическим мастерством; расширяется концепция творческого развития личности в образовательном процессе.

Т.Г. Браже разработала пути и принципы поддержки и развития чтения детей и взрослых в контексте Национальной программы развития чтения.

Продолжают и развивают идеи Т.Г. Браже коллеги и единомышленники: А.Г. Прокофьева, М.П. Воюшина, Н.М. Свирина, Е.О. Галицких, Е.С. Романичева, Н.П. Терентьева, Т.И. Полякова, Н.К. Зотова и др.

Талантливый учитель, ученый, научный руководитель, друг, Тереза Георгиевна – Талантливый Человек. Самые яркие ее жизненные воспоминания – воспоминания об общении с людьми. В одной из частных бесед Тереза Георгиевна призналась, что главные ценности в ее жизни – это Природа, Искусство и Люди. Именно в такой последовательности она назвала те вечные ценности, которые стремилась передать своим ученикам и единомышленникам.

Награды Т. Г. Браже

В заключение хочется перечислить основные награды Терезы Георгиевны, свидетельствующие о признании ее научных заслуг и большом вкладе ученого в развитие образования Санкт-Петербурга и страны: Заслуженный деятель науки РФ, Отличник народного просвещения, Отличник просвещения СССР, знаки «Жителю блокадного Ленинграда», медаль им. К.Д. Ушинского «За заслуги в области педагогических наук», медали «В память 250-летия Ленинграда», «В память 300-летия Санкт-Петербурга», «50 лет победы в Великой Отечественной войне», «В честь 60-летия полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады», «60 лет победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов», «За многолетний добросовестный труд», Почетный знак «Звезда Даринского».

Список литературы

1. Биобиблиографический словарь. Методика преподавания литературы. Персоналии. М.: МПГУ, 2018. 406 с.
2. Качество. Энциклопедия / А.И. Мелуа. М.; СПб.: Гуманистика, 2001. 559 с.
3. Санкт-Петербург. Биографии: в 3 т. / А.И. Мелуа. СПб.: Гуманистика, 2006. Т. 1. 702 с.
4. *Браже Т.Г.* Целостное изучение эпического произведения: пособие для учителя. СПб.: Глагол, 2000. 272 с.
5. Искусство анализа художественного произведения: пособие для учителей / сост. Т.Г. Браже. М.: Просвещение, 1971. 240 с.
6. *Браже Т.Г.* Проблемы изучения литературы в 9 классе вечерней школы: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1986. 175 с.
7. *Браже Т.Г.* Гуманитарная культура взрослых: развитие в процессе непрерывного образования. СПб.: Тускарора, 2006. 163 с.
8. *Браже Т.Г.* Гуманитарная культура взрослых как андрагогическая проблема. СПб.: СПб АППО, 2008. 154 с.
9. *Браже Т.Г.* О литературе в школе. Книга для учителя. СПб.: ИД «Мирс», 2008. 394 с.
10. *Браже Т.Г.* Чтение взрослых как фактор влияния на развитие личности. СПб.: СПб АППО, 2010. 113 с.
11. Литература. 10 класс: учебник для общеобразовательных учреждений (базовый и профильный уровни) / Т.Г. Браже [и др.]: в 3 ч. 10-е изд., перераб. М.: Мнемозина, 2009. Ч. 1 / под ред. Г.Н. Ионина, Г.И. Беленького. 512 с.

УДК 378.046.4

П. А. Баранов

НЕКОТОРЫЕ АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Высокий динамизм, ориентация на инновации, плюралистическая конкурентная среда в современном обществе приводят к существенным преобразованиям в системе российского образования, которые выражаются в развертывании процессов стандартизации, компьютеризации, качественном изменении самих образовательных технологий. Благодаря научно-технической революции возник новый тип человеческих отношений, человечество ждалось в рамках информационного и технологического пространств [1, с. 181].

В связи с изменившимися социальными факторами, спецификой обновляющейся педагогической практики, приводящими к быстрым темпам утраты профессионально-педагогической компетентности определенной частью учителей, значительно возрастает роль постдипломного педагогического образования. Оно направлено, прежде всего, на реализацию своей адаптивно-изменяемой (развивающей) функции, которая обеспечивает педагогу возможность осуществлять профессиональную деятельность в новых условиях, формируя способность к изменениям, развитию, инновациям. Кроме того, данная ступень образования востребована также в силу имеющей место профессиональной деформации личности, которая наиболее выражена у представителей педагогической профессии. Неслучайно в публикации Ю. В. Сенько отмечается: «Длительная профессиональная педагогическая деятельность приводит к целому ряду личностных изменений... и создает немало проблем для самого учителя» [2, с. 92]. В связи с этим представляется малопродуктивным связывать профессионализм и проблемы профессионального развития педагога в рамках системы повышения квалификации исключительно с узкопрактическим аспектом – освоением комплекса методических приемов, которые будут непосредственно востребованы в школьной практике преподавания того или иного учебного предмета вне социально-гуманитарного контекста. Такое прагматичное, специализированно-утилитарное отношение к содержанию повышения квалификации педагога ведет к игнорированию гуманитарной и общекультурной составляющих, поддерживает узкий технократизм в профессиональной

деятельности учителя и препятствует его личностному развитию. Узко ориентированная направленность образовательных программ осложняет процесс формирования индивидуальной идентичности педагога, поэтому необходим переход, условно говоря, от «школы памяти к школе мышления и действия» [3, с. 6].

Приоритетным направлением постдипломного педагогического образования на современном этапе должно стать саморазвитие личности учителя в относительно свободных формах деятельности (сетевое взаимодействие творческих групп учителей, участие в педагогических проектах, построение индивидуального образовательного маршрута, стажировка и др.), что требует ориентации на учет множественности интересов педагогов, повышающих свою квалификацию. Это диктует создание гибкой, многоуровневой и вариативной системы постдипломного образования, предоставляющей максимально широкий спектр образовательных услуг учителю (дифференциация курсов по содержанию, формам обучения, срокам проведения, темпам прохождения, количеству учебных часов и т. д.). Данная вариативная система позволит осуществить переход от преимущественно внешней регуляции процесса повышения квалификации (необходимость нормативного прохождения соответствующих курсов педагогом один раз в пять лет) к его внутренней саморегуляции (реализация учителем познавательного интереса, его желание расширить профессиональный кругозор). И здесь большую роль играет новая мотивация педагога, важное место в которой занимает стремление к новаторству, поиску креативных решений в профессиональной деятельности, удовлетворение многообразных образовательных потребностей. Таким образом, имеет место преобразование внешних причин, связанных с освоением инновационных видов деятельности, востребованных в современном школьном образовании, во внутренние субъективные побуждения учителя. Все это заметно расширяет образовательное пространство взаимодействия повышающих свою квалификацию педагогов друг с другом, а также с преподавателем-андрагогом, осуществляющим обучение, что способствует

повышению эффективности постдипломного образования в целом.

Соответственно, сформировавшаяся система постдипломного педагогического образования должна представлять собой своеобразную инновационную систему продвижения новых педагогических идей, технологий, передовых образцов культуры. Институционально эта система включает образовательные организации (региональные институты, центры развития образования, постдипломного образования и т. д.), обладающие соответствующим уровнем интеллектуального и профессионального потенциала, опытом работы с педагогами, повышающими свою квалификацию. Эффективность деятельности данных образовательных структур обусловлена во многом наличием следующих взаимосвязанных условий.

Во-первых, качество постдипломного образования, ориентированного на интересы учителя, ориентация на развитие профессионально-педагогической компетентности и культуры личности педагога, повышение его эрудиции и раскрытие творческих начал.

Во-вторых, уровень профессорско-преподавательского состава образовательной организации, который отличают признание профессиональным сообществом, обладание высоким педагогическим мастерством, характеризующимся выраженной личностно-ориентированной позицией в профессиональной сфере, наличие профессионально значимых качеств, таких как общая культура, эмоциональная устойчивость, эмпатия и др.

В-третьих, стиль взаимоотношений и взаимодействий, представляющий собой существование у преподавателей-андрагогов коллегиальных отношений между собой и партнерских отношений со слушателями и другими сотрудниками организации.

В-четвертых, привлекательный имидж и фирменный стиль учреждения постдипломного образования, выраженные во внешней атрибутике (эмблема, стенды, буклеты и т. д.), которые раскрывают его приоритетные ценности и цели, делая более понятной для педагогов миссию этого учреждения.

При этом следует помнить, что социальный капитал доверия, ответственности, инновационный потенциал и стратегические планы развития организации постдипломного образования прямым образом влияют на ее оценку педагогами на рынке образовательных услуг.

Данные условия непосредственно влияют на содержание образовательного процесса в организации постдипломного образования, под которым понимается комплексный процесс, занимающий определенное место в непрерывном

образовании педагога, направленный на развитие его личности, формирование методологической культуры, профессиональный рост, использование современных образовательных технологий. Необходимо отметить, что постдипломное образование не может иметь целью только механическую передачу слушателям существующего педагогического опыта. Постдипломное образование является созданием нового опыта как необходимой предпосылки развития личности педагога своего времени, разумеется, с опорой на фундамент предшествующего опыта. Сегодня, планируя образовательный процесс в рамках постдипломного педагогического образования, невозможно обойтись без органичного включения творчества, которое, как тенденция, представлено развитием и распространением методологии рефлексии, прогнозирования на уровне школьной практики. Поэтому образовательный процесс в системе повышения квалификации учителей должен характеризоваться следующими чертами:

- ориентированность на сознательные изменения с целью улучшения качества обучения педагогов, совершенствования используемых образовательных технологий, что будет стимулировать инновационные процессы в существующей школьной практике преподавания;
- направленность на поддержку педагогического реформирования (развитие новых систем на основе возрождения передовых и новаторских идей), обладающего признаками стадийности и целостности (возникновение опыта, его осознание, изучение, творческое развитие);
- нацеленность на совершенствование индивидуальной профессионально-педагогической компетентности учителя (профессиональные знания, умения, ценностные ориентации, способность к коммуникации) с учетом изменений в социуме. Под профессионально-педагогической компетентностью понимается базовую, интегральную характеристику личности педагога, проявляющаяся в высоком уровне профессионализма, способности к эффективному выполнению профессиональных задач и обязанностей по функциональному предназначению. При этом быть компетентным означает не только знать, как делать, но и уметь эти знания реализовывать на практике, добиваясь необходимого результата. Здесь важны и результативность деятельности, и соотношение ее с затратами (психологическими, временными, энергетическими и т. д.), то есть при оценке сформированной компетентности как определенном результате процесса повышения квалификации речь должна идти об эффективности профессиональной деятельности учителя [4, с. 24];

- ориентированность на формирование готовности педагога к обучению и самообучению на протяжении всей жизни, что обуславливает необходимость включения учителей в процесс творческого проектирования своей собственной профессиональной деятельности, в режим пожизненной учебной активности [5, с. 37];

- применимость в зависимости от образовательных целей, специфики контингента слушателей, складывающейся ситуации дистанционных форм обучения, позволяющих осуществлять его в привычной для педагога обстановке (находясь дома), наладить обратную связь с преподавателем-андрагогом, который контролирует и оценивает работу слушателя, проводит обучение вне зависимости от доступности инфраструктуры.

Указанные черты образовательного процесса, наряду с поддержанием существующих традиций в сфере постдипломного образования, стимулируют активный отклик на возникающие как перед отдельным педагогом, так и перед обществом в целом проблемные ситуации, управляемые процессы формирования, восприятия, оценки, освоения и применения педагогических умений. Методологической основой построения образовательного процесса данной направленности является социально-гуманитарная парадигма образования, смысл и назначение которой состоят в создании благоприятных условий для развития и саморазвития личности педагога посредством его включения в мировую культуру.

Гуманизировать образовательный процесс означает превратить в главную цель постдипломного образования развитие способностей педагога

во всех сферах его профессиональной деятельности через приобщение к достижениям мировой и отечественной культуры в широком смысле этого слова.

Социально-гуманитарная парадигма предполагает не только гуманизацию образования, но и его гуманитаризацию. Современная наука под данным понятием понимает процесс рефлексии о мире человека и о человеке в мире, то есть обращение человеческого сознания на самого себя с целью осмысления и теоретического обоснования смысла и способа жизнедеятельности и предпосылок к ней [1 с. 184]. Исходя из этого, формируя содержание образовательных программ повышения квалификации педагогических кадров с учетом принципа гуманитаризации, представляется целесообразным не увеличивать количество дисциплин гуманитарного цикла и объема учебных часов на их проведение, а внести качественные изменения – осуществить смену ориентации образовательного процесса на формирование у слушателей творческих начал личности. Это выражается в расширении проектных, исследовательских способов деятельности педагогов при повышении квалификации.

Таким образом, качество образовательного процесса в системе дополнительного профессионального педагогического образования во многом зависит от обоснованно, правильно выбранного формата, который обуславливается разнообразием целевой направленности самих педагогов, учетом их особенностей как субъектов обучения и вариативностью используемых форм организации процесса непрерывного образования.

Список литературы

1. *Мионов А. В.* Социальный феномен – образование // Социально-гуманитарные знания. 2014. № 1. С. 163–193.
2. *Сенько Ю. В.* Базовые компетентности педагогической деятельности (попытка определения) // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: материалы 9-й научно-практической конференции. Красноярск: КрасГУ, 2003. С. 90–98.
3. Уроки Макса Вебера: [сб. науч. тр.] / сост. Е. И. Хаванов. М.: МГПУ, 1995. 55 с.
4. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века: в поисках практ.-ориентир. образоват. концепций. М.: ИнтерДиалект+, 1997. 697 с.
5. *Сокольникова З. И., Легостаев И. И.* Теория систем и реформация сущностной природы образования // Социально-гуманитарные знания. 2012. № 4. С. 33–40.

УДК 37.017.924

М. Г. Боровик

«НАМ НЕ ДАНО ПРЕДУГАДАТЬ, КАК СЛОВО НАШЕ ОТЗОВЕТСЯ...» ИНТЕГРАЦИЯ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПУТЬ СТАНОВЛЕНИЯ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Тереза Георгиевна Браже – педагог, методист, ученый, посвятивший свою жизнь исследованиям в области методики преподавания литературы, гуманитарной культуры взрослых, в частности педагогов. В научных трудах ученого особое внимание уделяется проблеме развития личности, ее становления как субъекта культуры. Для Т. Г. Браже приоритетной целью образования было нравственное и духовное обогащение личности, которое происходит через восприятие гуманитарной культуры и присвоение общечеловеческой системы ценностей.

Под гуманитарной культурой ученый понимает «систему идей, закономерностей, понятий, фактов, явлений, процессов, содержащихся в сфере наук, искусств, религии, обращенных к жизни человека, освоенных им и применяемых им в жизни, помогающих дальнейшему развитию его как личности и интеграции в человеческое сообщество» [1, с. 10–11]. По мнению Т. Г. Браже, отношения между человеком и миром складываются на гуманитарной основе. Именно поэтому понимание ученым гуманитарной культуры взрослых во многом пересекается с ее восприятием проблем школьного гуманитарного образования, затрагивающих этап вхождения учащихся в культуру. Тереза Георгиевна никогда не рассматривала результат школьного образования как некую сумму гуманитарных знаний, отражающих разные сферы науки и культуры. Ее интересовал надпредметный результат, который представлен в виде «обобщенных смысловых единиц, определяющих мировоззрение личности», систему ценностей человека [1, с. 11]. Эти единицы охватывают разные стороны взаимоотношений человека и мира: «человек и природа», «человек и общество», «человек и история», «человек и мир» и т. д. Именно обретение этих понятий, их осмысление определяет поведение школьника, способствует его вхождению в быстромеменяющийся мир, адаптации в социуме.

Исследование вопросов гуманитарной культуры личности объясняет особый интерес Т. Г. Браже к поиску путей, способных влиять на развитие гуманитарной культуры человека. В 1990-е годы она анализирует идущие в школьной практике

процессы интеграции. Исследователь понимает, что педагогический поиск от вычленения межпредметных связей устремляется к созданию некой целостности. Она пишет, что «интеграция должна способствовать воссоединению целостности мировосприятия – единства мира и человека, живущего в нем и его познающего, единства земли и космоса, единства вселенной» [2, с. 150]. В процессе интеграции исследуются связи человека и общества, человека и природы, человека и искусства, анализируются общечеловеческие, национальные особенности.

Т. Г. Браже выделяет два уровня интеграции (внутрипредметную и межпредметную) и три направления: рождение новых интегративных предметов, интеграция старых «классических» предметов, чаще всего на культурологической основе, и интеграция внутри уже существующего предмета (блокирование). Организационные формы этих уровней и направлений могут быть различными: факультативы, бинарные уроки, межпредметные конференции, диспуты и т. д.

Исследователь отмечает, что интеграция должна быть ориентирована на единство конечных целей образования. Для нее такими целями являются язык и речь, культура, взаимоотношения людей, их физическое и нравственное здоровье, состояние мира как нормы жизни.

Размышления Т. Г. Браже над проблемой формирования гуманитарной культуры личности получили развитие в работах ее аспирантов, в частности в работе М. Г. Боровик «Системно-культурологические основы изучения гуманитарных предметов в школе (на примере литературы)».

В поисках путей создания целостного гуманитарного знания стоит исходить из культурологической концепции гуманитарного образования, в которой каждая учебная дисциплина существует не изолировано, а во взаимосвязи с другими учебными предметами. Основным стержнем такой системы становится культура. Художественная литература, произведения живописи, музыки, исторические документы находят свое воплощение в «текстах культуры», изучение которых в тесной взаимосвязи с текстами других видов искусства, науки способствует созданию более широкой

картины мира. В ходе диалога «текстов культуры» рождается представление о месте каждого из них в общем поле культуры, что позволяет глубже проникнуть в авторский замысел, понять историческое время, увидеть многомерность мира: «Именно тексты культуры и их диалогическое сопряжение – вот что должно стать реальным предметом осмысления, спора, индивидуального творчества» [3, с. 34]. Диалог «текстов культур» становится одним из путей познания мира и лежит в основе предлагаемой модели гуманитарного образования.

Цель гуманитарного образования в школе – создание целостной картины развития культурно-исторических эпох в сознании учащихся, позволяющая им стать субъектами культуры и вступить в историческую цепочку, опираясь на опыт предшествующих поколений. Такая цель предполагает и иной педагогический результат. Современное гуманитарное образование ориентирует школьников на усвоение суммы разрозненных знаний исторического, эстетического, лингвистического характера. Результат – эклектичность видения культуры. В сознании учащихся остаются отдельные сведения о памятниках культуры, событиях, нормах поведения человека, языке. При большой перегрузке разной информацией целостная картина мира не вырисовывается: каждый учебный предмет ориентирован только на свои специфические цели и задачи. Если же гуманитарное образование имеет общую цель, в нем найдено единство в подходах к содержанию, разработана единая технология для всех учебных предметов, органично включающая в себя особенности методики работы с историческими документами, произведениями разных видов искусства, язык этого искусства, то можно говорить об общем результате. Условно его называют культурологической компетентностью.

Под культурологической компетентностью понимается способность учащихся ориентироваться в вопросах культуры как целостного феномена, сформированность умения вписывать явления в ее контекст, осмысливать взаимосвязи между различными областями культуры и воссоздавать образцы той или иной исторической эпохи в непосредственной творческой деятельности. По результатам исследования выделяются три уровня компетентности – низший, средний и высший. Низший предполагает лишь поверхностную ориентацию в вопросах культуры, средний характеризуется способностью к репродукции знаний, высший предполагает самостоятельность решения задач в области культуры.

Достичь целостности в создании гуманитарного знания, в частности видения картины развития культурно-исторических эпох, возможно лишь

при реализации системного подхода к гуманитарному образованию.

Каковы же пути создания такой системы гуманитарного образования? Они связаны с реализацией идеи интеграции, под которой понимается педагогическая технология: «Педагогическая технология – проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике» [4, с. 6]. Она должна связать воедино все компоненты системы: учащиеся, цели обучения, содержание обучения, процесс, учителей, организационные формы обучения, воспитания и результат.

Система гуманитарного образования на основе культурологического подхода может быть рассмотрена как педагогическая технология. Цели и результат функционирования такой системы описаны выше. Каковы же содержательные и процессуальные аспекты данной системы?

Под интеграцией содержания системы гуманитарного образования на основе культурологического подхода понимается процесс системного соединения структурированной информации обучения и способов организации обучения, подчиненный цели создания синтеза гуманитарного знания в сознании учащихся. Для этого стоит обратиться к понятию комплексного обучения, которое в Российской педагогической энциклопедии дано как «способ построения содержания и организации процесса обучения на основе единого связующего стержня» [5, с. 459]. Таким стержнем становится культура. Интеграция содержания образования происходит на уровне комплексирования. Содержание школьного образования выстраивается параллельно, при этом автономность каждого из учебных предметов сохраняется. В 5-м классе используется блокирование, которое позволяет сгруппировать учебный материал вокруг четырех проблем: а) человек и его корни; б) внутренняя и внешняя красота человека; в) человек и природа; г) человек в мире людей. 6-й класс объединяет материал вокруг понятий «мифологическое сознание» и «мифологический герой», связанных с культурой древнего мира. Программы знакомят учащихся 7-х классов с культурой средневековья, а восьмиклассников – с культурой Нового времени XVII–XVIII веков. Наряду с «текстами культуры» той или иной исторической эпохи изучаются тексты культуры последующих времен, позволяющих увидеть, как трансформируются идеи, проблемы, художественные образы, понятия, возникшие в то или иное время, в памятниках культуры последующего времени. Программы 9–11 классов рассматривают процесс развития культуры в XIX – XX веках [6]. Интеграция содержания гуманитарного образования происходит на основе

историко-хронологического принципа построения курсов. Кроме того, выделяются следующие дидактические единицы, способствующие закреплению содержания классических учебных предметов: тип мышления, центральные проблемы и идеи времени, культурологические и эстетические понятия, ведущие образы (герои) времени, стилевые особенности языка «текстов культуры».

Стоит привести пример таких дидактических единиц, выделяемых в культуре Нового времени XVII–XVIII веков.

Тип мышления – культ познающего разума; *центральные проблемы* – проблема «чувства» и «разума»; сатирическое изображение человеческих пороков как путь воспитания личности; поиск путей разумного устройства просвещенного общества и крах этой идеи; создание нравственного идеала в лице государственного человека; *образы* – классицистический герой: государственный человек (античный герой), человек долга, чести (высокие жанры); частный человек, воплощение какого-либо порока (низкие жанры); новый герой – герой третьего сословия; «герой чувства» в литературе; *понятия* – эпоха Просвещения; барокко, классицизм, реализм, сентиментализм; *стилевые, языковые, жанровые особенности* – возникновение иерархии жанров и начало ее разрушения; начальный этап создания литературного языка; многостилевость.

Система гуманитарного образования на основе культурологического подхода использует для достижения поставленных целей «классические дисциплины» – историю, литературу, изобразительное искусство, музыку, единую систему уроков развития речи по русскому языку и литературе, мировую художественную культуру (вариант: историю музыки, историю изобразительного искусства в старших классах). Содержание этих дисциплин выстраивается как единый комплекс на основе историко-хронологического принципа и с учетом выделенных дидактических единиц. В ходе занятий активно используются и уместные варианты межпредметных связей.

Единство в содержании дисциплин гуманитарного цикла требует и общих технологических подходов к обучению, которые будут способствовать более глубокому погружению учащихся в «поток» культуры. Можно выделить три составляющих такой технологии: анализ образцов, конструирование и моделирование.

Анализ – это *работа с образцами*, «текстами культуры», при которой учитываются особенности организации деятельности учащихся с историческими документами, художественными произведениями искусства. Анализ произведений

литературы, живописи, архитектуры, музыки ведется с учетом специфики классической методики учебных предметов и особенностей языка данного вида искусства. Хотелось бы отметить, что анализ художественного полотна включает в себя четыре этапа. Они были сформулированы Т. Г. Браже на занятиях аспирантского семинара, курсах повышения квалификации учителей литературы: а) анализ конкретного литературного произведения; б) анализ этого произведения в контексте творчества автора; в) анализ данного произведения в контексте русской литературы; г) анализ художественного произведения в контексте мировой культуры.

Второй этап технологии интеграции – *конструирование*. Это творческая деятельность учащихся, которая зиждется на умении использовать особенности мышления человека и специфику языка различных видов искусства в работах по развитию речи и изобразительному искусству, что стимулирует воссоздающее воображение учащихся. Второй этап является очень важным для погружения учащихся в «текст культуры», поток исторического времени. Он помогает школьнику овладеть языком искусства той или иной эпохи, познакомиться и присвоить себе значимые нравственные и общечеловеческие ценности. Для работы используются занятия по развитию речи, посвященные созданию своего стилизованного текста, ориентированного на изучаемый период исторического времени. Таким образом усваивается лексика эпохи, ее стилистика, особенности жанров эпохи. Так, например, при изучении культуры Нового времени XVII–XVIII веков происходит знакомство с жанром дневника на примере романа Д. Дефо о Робинзоне Крузо, которое закрепляется сочинением «Вновь найденные страницы дневника героя», после изучения «Страданий юного Вертера» И. Гете происходит знакомство со «Страницей из дневника Лотты или Альберта с 20 февраля». Доминанта в развитии театра в литературе XVIII века позволяет обратиться к жанру рецензии на театральные спектакли драматурга XVII–XVIII веков, поставленный на современной сцене. При изучении комедии Д. Фонвизина «Недоросль» можно написать монолог литературного героя или неотправленное письмо Софьи [6, с. 88–90]. Подготовка к такой работе имеет определенную последовательность: анализ текстов художественных произведений, устные пересказы, работа над стилем и языком произведений, подготовленное изложение, неподготовленное изложение, сочинение с опорой на жизненные впечатления или воссоздающее воображение, стилизация или письменная работа по литературе. Зрительный образ времени можно создать на уроках изобразительного искусства в ходе разработки декорации к изучаемой пьесе.

Творческий характер заданий при всей внешней свободе мысли направляется временным историческим периодом и особенностями «текстов культуры».

Третий этап технологии интеграции – *моделирование*, создание в театрализованной деятельности фрагмента жизни человека различных исторических эпох, модели эпохи. Форма проведения может быть различной: литературная гостиная, литературный вечер, инсценировка отрывков из произведений изучаемого времени и т. д. Класс делится на группы, в которых есть свои актеры, художники, костюмеры, осветители и т. д. Учащиеся готовят инсценировку фрагментов «текстов культуры» самостоятельно, что дает им возможность самореализоваться в той сфере, которая им ближе по духу. Целесообразно посвящать эти литературные вечера истории театра. Так органично в сознание учащихся войдет и картина развития этого вида искусства.

В ходе занятий используются технологии диалога и полилога. Активизируется рефлексивная позиция участников образовательного процесса, являющаяся механизмом обретения личностных смыслов в «текстах культуры». Именно эти факторы технологии интеграции влияют на становление личности как субъекта культуры.

Система гуманитарного образования на основе культурологического подхода требует более высокого уровня общей и профессиональной культуры учителя. Т.Г. Браже отмечала, что внутренняя потребность к гуманитарным знаниям у учителя сохранена, есть «личная потребность взрослых в самореализации и самосовершенствовании». Перед государством и обществом стоит долговременная задача – «умная адаптация взрослых к современному миру при сохранении вечных российских ценностей, борьба с утратой собственных корней при включении в европейское и мировое образовательное пространство» [1, с. 103]. Поэтому Т.Г. Браже много работала над поиском путей удовлетворения педагогов в знаниях, связанных с гуманитарной культурой. Это ее лекции, программы спецкурсов для учителей, кропотливая работа с аспирантами.

Одной из форм расширения гуманитарного знания учителя, работающего в системе гуманитарного образования на культурологической основе, становится проблемная группа. Преподаватель должен сопрягать «текст культуры» с общим полем культуры, видеть внутренние связи не только по временной горизонтали, но и по вертикали, выстраивать вневременные ассоциации, понимать задачи, стоящие перед ним и его коллегами. Деятельность учителей организуется с учетом целей и задач описанной выше модели. Вначале

изучается имеющаяся научная и методическая литература, отбирается материал с учетом специфики предметов и стандартов образования. Затем моделируется общая идея и технология интеграции применительно к предмету. Далее индивидуально апробируется учебный материал и анализируются результаты, затем происходит коллективная апробация. Модель совершенствуется, результаты деятельности обобщаются.

Занятия проблемной группы проводятся два раза в месяц. Одно из них – теоретическое, другое – практическое. Теоретическое ведут специалисты по разным учебным предметам, что помогает остальным понимать общее содержание программ. Так, например, вниманию преподавателей, работающих в 5-х классах, могут быть предложены следующие лекции: «Проблема интеграции учебных предметов в современной школе», «Киевская Русь, ее уклад, верования», «История русского костюма», «Декоративно-прикладное творчество», «Отражение мира русской жизни в фольклоре», «Обрядовые песни и их особенности», «Музыкальные жанры», «Портрет в живописи, музыке, литературе» и др.

Практические занятия проходят в разных формах – открытых уроках, практикумах, мастерских. На практических занятиях отрабатывается технология интеграции, осваиваются приемы, формы работы. Но большая часть занятий представляет собой практикумы, в ходе которых обсуждаются и вырабатываются общие взгляды на явления, концепция той или иной темы. Продумываются тематическое планирование, уроки.

Таким образом, учителя получают необходимые им теоретические знания для реализации программ, практические рекомендации, конкретный дидактический материал, приобретают опыт рационального использования тех или иных методов и приемов.

Предложенная система гуманитарного образования на основе культурологического подхода является одним из вариантов, способствующих повышению гуманитарной культуры личности школьника и педагога. Она направлена на решение задач, связанных с поиском надпредметного результата в сфере гуманитарного образования, который со временем из знаниевой составляющей переходит в личностные интегральные характеристики, на которые указывала Т.Г. Браже: культура суждений, убеждений, речи, эмоций, эстетический вкус, культура поведения [1, с. 12]. А поле для самореализации школьника и педагога, которое предоставляет культура, достаточно широко. Каждый человек может найти в нем свое место, взять с собой в жизнь то, что ему необходимо, и развить свой творческий потенциал.

Список литературы

1. *Браже Т. Г.* Гуманитарная культура взрослых: развитие в процессе непрерывного образования. СПб.: Тускарора, 2006. 164 с.
2. *Браже Т. Г.* Интеграция предметов в средней школе // Литература в школе. 1996. № 5. С. 150.
3. *Библер В. С.* Школа «диалога культур» // Советская педагогика. 1988. № 11. – С. 29–34.
4. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.Г. Панов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1: А – М / гл. ред. В.В. Давыдов. 607 с.
6. Программно-методическое обеспечение системно-культурологической модели гуманитарного образования в школе: из опыта работы Бестужевской гимназии № 159 Санкт-Петербурга / под ред. М. Г. Боровик. СПб.: ИОВ РАО, 2002. 152 с.

УДК 372.882

Е. С. Романичева

ПОДХОДЫ Т. Г. БРАЖЕ К ОБУЧЕНИЮ ЛИТЕРАТУРЕ В ШКОЛЕ: МЕТОДИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

Вступительный фрагмент статьи нужно было назвать «Предупреждением для читателей». Предваряя основной текст подобным фрагментом, я, безусловно, нарушаю все законы жанра научной статьи, в том числе и пишу «я», а не «мы», но все-таки решаюсь на подобную «вольность» и сразу предупреждаю потенциальных читателей: в тексте будет много цитат из работ Терезы Георгиевны Браже.

Это обусловлено задачей статьи: во-первых, вписать исследования Т. Г. Браже в контекст методической науки, показать, позиции каких ученых нашли развитие в ее научно-методических трудах об изучении классики в школе, во-вторых, рассмотреть, как та или иная проблема, попавшая в поле исследования, решалась в момент возникновения, модифицировалась и развивалась в последующих работах. Это обусловлено еще и тем, что ученый-методист Т. Г. Браже писала о сложнейших научных проблемах очень ясно и очень точно: основные положения ее работ достаточно легко поддаются воспроизведению, но при пересказе, даже аналитическом, исчезает главное, то, что я называю «обаянием» живой речи, в которой о сложных вещах говорится просто, но без упрощения, в которой не снижается ни «градус» научности, ни «планка» профессионального разговора. Речь Терезы Георгиевны, как устная (а мне повезло общаться с ней во время частных командировок в Санкт-Петербург в течение последних почти двадцати лет), так и письменная, – это речь, исполненная глубочайшего достоинства и глубочайшего уважения к коллегам, речь коренной ленинградки-петербурженки, речь, которая, к сожалению, постепенно (во многом из-за желания говорящего погрузить собеседников в «новый» педагогический дискурс без насущной на то необходимости) уходит из нашего профессионального общения. Именно с обширной цитаты из статьи Т. Г. Браже хочется начать:

«Своим аспирантам при работе над историко-теоретической первой главой я предлагаю не просто отрефлексировать прочитанное, но и ответить на пять кругов нелегких вопросов:

1. Что из существующего в методике и педагогике стало классическим, то есть не подлежит

пересмотру и может быть непосредственно использовано в современной практике?»

2. Что нуждается в развитии, уточнении, корректировке применительно к новым условиям при сохранении верного обозначенного ядра в решении проблемы?

3. Что в существующих решениях нуждается в коренном пересмотре?

4. Какие вопросы в истории педагогики или методике были поставлены, но решение их не предложено?

5. Какие значимые ныне вопросы вообще не звучали в истории педагогики или методике и их надо ставить впервые?» [1, с. 61].

Мы привели достаточно обширную цитату из статьи Т. Г. Браже, потому что ставим перед собой задачу – насколько возможно в рамках небольшого текста – коснуться части этих вопросов, обратившись лишь к одной книжке исследователя – «Проблемы изучения литературы в 9-м классе вечерней школы» [2] и показав, в каком контексте поставленные в ней вопросы решались в дальнейшем. При этом для анализа методического наследия Т. Г. Браже мы опирались на созданную самим же исследователем методологию «оценки». Выбор книги определили как субъективные (еще в вузе была прочитана и законспектирована монография 1964 года «Целостное изучение эпического произведения» [3]), поэтому не смутил тот факт, что книга адресована учителям вечерних школ: имя автора было самой хорошей рекомендацией), так и объективные. Нам представляется, что это пособие было каким-то своеобразным итогом уже сделанного и предлагало некий путь построения книг в жанре «методических рекомендаций». Поясним сказанное.

Во-первых, эта книга фиксировала основное направление научных интересов методиста – чтение взрослых, чтение программное и свободное, чтение учителей и взрослых учеников. Все в книге «вертится» именно вокруг этих двух полюсов.

Во-вторых, пособие было принципиально новаторским по замыслу и его реализации: «Эта книга рассчитана на эффективное творческое использование, возможное лишь при осознании учителем закономерностей и принципов,

положенных в основу практических решений» [2, с. 3]. Эта мысль, высказанная на первой же странице, в дальнейшем будет постоянно углубляться и развиваться («...сами по себе практические решения, не осмысленные теоретически, не всегда органически вписываются в методический арсенал учителя и дают успех» [2, с. 3]) и в конечном итоге оформится в заключительную часть первой главы – «Пути повышения эффективности профессионального чтения учителя». В этом разделе Т. Г. Браже выдвинет несколько принципов такого чтения:

- «репродуктивное» чтение и вслед за ним воспроизведение «методических рекомендаций» неэффективно;
- в пособии нужно искать не конкретные рецепты (здесь Т. Г. Браже подхватывает идею Г. А. Гуковского о необходимости принципиального обоснования «методических начал всего процесса преподавания» [4, с. 6]), а те приемы, которые можно наполнить «своим» содержанием;
- необходимо обращать внимание на общеметодические закономерности, на основе которых сформулированы те или иные принципы: ведь «методы преподавания определяются именно принципами изучения, потому что метод не может существовать сам по себе... вне тех или иных теоретических предпосылок» [5, с. 272];
- к чтению методической литературы нужно подходить с пониманием того, что и зачем из нее можно взять для собственной профессиональной деятельности.

Прокомментируем сказанное, обратившись к анализируемому методическому пособию. По существу Т. Г. Браже, говоря о работе учителя с «методическими рекомендациями», развивает идеи М. А. Рыбниковой, которая еще в 1937 году на совещании в редакции журнала «Литература в школе» предостерегала от репродуктивного использования чужих «поурочных разработок»: «Это самая страшная болезнь, которая поражает учителя и руководство школы. Такой системой руководства воспитываются учителя, которые некритически относятся к своей работе, не могут работать творчески... Основная задача методического руководства заключается не в том, чтобы заставлять учиться механически повторять тот или иной педагогический процесс, а разбудить педагогическое творчество учителя» (цит. по: [6, с. 15]). Именно поэтому уже в первой «практической» главе – «Методика изучения вводно-повторительного раздела» – ученый-методист предлагает три варианта планирования его изучения и, следуя за Г. А. Гуковским, показывает, чем может руководствоваться учитель, выбирая тот или иной вариант. Т. Г. Браже утверждает, что,

начиная с первых уроков изучения классической литературы, учителю следует решать несколько взаимосвязанных задач.

Первая из них связана с тем, что знакомство с классической литературой для учеников не может и не должно быть ограничено ее изучением в рамках школьного курса. Основная задача учителя в этом случае состоит в том, чтобы ввести их в мир художественного текста, а не показать его исчерпанность: «Закономерностью школьного анализа является его „завершенная незавершенность“, сознательная, решаемая определенными методическими средствами открытость его учащимся для дальнейшего чтения и осмысления произведения» [2, с. 18].

Сразу отметим, что наблюдаемая закономерность (когда работа над произведением завершается не постановкой точки, а обозначением круга вопросов, к которым не обратились или которые обозначили как актуальные для себя, но не искали на них ответов в процессе совместной работы над текстом произведения) и позволила сформулировать один из важнейших принципов школьного анализа. Попутно отметим, что «„принцип“ – понятие чисто гносеологическое. В природе принципов нет. Там есть закономерности, которые наука познает. А познав их, на их основе формулирует принципы... Вторым условием методически грамотного решения проблемы принципов является соблюдение их системности» [7, с. 30–31]. Можно сказать, что проблема принципов анализа – это касается и отточенности их формулировок, и предложенной системы – была решена Т. Г. Браже еще в 1964 году [3], когда в рамках книги «Целостное изучение эпического произведения» эти принципы были выделены и обоснованы, однако к моменту выхода пособия для учителей вечерних школ стало понятно: прежде чем «применять» на практике предложенные методы и приемы, нужно принять те принципы, в соответствии с которыми эти методы выстроены. Именно поэтому вторая глава книги для учителя, предваряющая главы собственно методические, посвящена описанию и обоснованию принципов школьного анализа, ведущих к личностному освоению учащимися художественного произведения. Попутно отметим, что, готовя переиздание своего пособия 1964 года, Т. Г. Браже вновь обосновывает необходимость выстраивания анализа на этих принципах и вносит изменения в текст книги: «Эти принципы не устарели, они сложно проявляются ныне в условиях, когда идеологизация литературы привела к отказу от идей, всегда лежащих в основе русской литературы, и преподавание стало походило на эстетическую алгебру; когда явно не учитываются

возможности учащихся, когда чтение перестало быть их основной – и любимой – домашней работой, когда поливерсионность и самовыражение педагога и учащихся вытесняют автора вместо того, чтобы понять его, а потом уже спорить с ним, когда само произведение изрядно потеснилось в школе перед натиском наукообразия под видом науки.

Поэтому главным изменением в тексте книги стало перенесение последней главы „Особенности методики целостного изучения произведения. Условия его эффективности“ в начало нового ее издания» [8, с. 4]. Обратим внимание: методист не только называет проблемные, болевые точки современного литературного образования, но и обозначает возможный путь выхода из кризисной ситуации – выстраивание методической системы на принципах, которые доказали свою эффективность, разумное сочетание в методической практике традиционных путей («вслед за автором», например) и новых, инновационных: «...надо помнить, что гармоничную систему знаний, умений, ценностных ориентаций может на выходе из школы дать только **система путей**» [8, с. 4].

Обратим внимание на тот факт, что, говоря о проблемах современного литературного образования, одной из самых болезненных Т.Г. Браже называет угасание интереса к чтению: «Мы действительно добиваемся во многом хороших научных знаний, но при этом теряем живого свободного читателя, не учитывая интересов и возможностей современных учеников» [9, с. 381]. Знаменательным кажется тот факт, что эти слова помещены в статью «Учитель-словесник как профессионал и личность в пространстве культуры», в которой выдвинут и развит очень важный тезис о том, что «школу в целом надо рассматривать как учреждение культуры» [9, с. 380], что она еще не преодолела ни «карательный менталитет» (снижение оценки за ошибку, хотя ошибаться, по сути, нормальная для образования практика, что на ошибках можно и нужно расти дальше), ни ориентацию на быстрый и высокий результат, а не на дальнейшее развитие: «Освоение культуры не заканчивается ее изучением, задача образования состоит в превращении человека **из потребителя в творца, в субъект культуры**. Отсюда направленность обучения на развитие творческого потенциала человека в разных областях деятельности» [9, с. 380].

Высказанные суждения вновь заставляют задуматься о той формальной оценке труда учителя-словесника, которая базируется на результатах его учеников, показанных здесь и сейчас (а не на вкладе предмета в индивидуальное

развитие человека), хотя результат деятельности учителя носит, как правило, отсроченный характер, который Т.Г. Браже метафорически точно обозначила «посев по осени». Впервые эта метафора возникла в методическом пособии для учителей вечерних школ: говоря, о контингенте учеников (взрослые, сложившиеся люди, со своим сформировавшимся отношением к искусству и литературе, базирующемся исключительно на собственном опыте) и результатах обучения (разумеется, неформальных), которые будут отсрочены по времени у большинства учеников, Т.Г. Браже настаивает: это нормальная ситуация, «ненормальной» во многом ее делает отношение к ней.

Но в любом случае, по мысли методиста, литературное образование должно иметь пусть отсроченный, но обязательный результат. Он достигается тем, что сначала у учащихся формируется интерес к урокам литературы, а затем и к самой литературе (не без профессионального руководства со стороны словесника). Достигается это, по мысли методиста, при нескольких условиях:

- литературный материал, который предлагается ученикам в качестве учебного, должен быть интересен и самому учителю как читателю; урок – точнее подготовка к уроку – по этому материалу должен быть профессионально интересен;
- при изучении любого классического произведения необходимо совершать «выход» в современную литературу: учитель не только должен давать «рекомендации» для самостоятельного чтения, но и «предъявлять» свой читательский опыт, показывать свою включенность в освоение современного литературного процесса (именно так в пособии Т.Г. Браже предлагает выстроить лекции учителя на вводных уроках к обзорным темам и предлагает образцы фрагментов таких лекций);
- изучение монографической темы представляет собой своеобразную модель освоения классического текста и знакомства с личностью его автора. Последнее сегодня нам кажется очень актуальным, потому что до сих пор в школьном литературном образовании не изжит подход к изучению биографии писателя через – назовем это так – «интересные подробности его жизни». Т.Г. Браже четко обозначает подход к изучению: «...биография писателя предстает перед учащимися как особый вид характеристики человека – через его деятельность» [2, с. 65];
- освоение курса литературы эффективно только тогда, когда оно «выведено» за рамки школы, когда к изучению литературы в школе «подтянуты» другие культурные практики: посещение музея и библиотеки, театра или концерта и пр.

Обратимся к тому, что в выдвинутых тезисах нам представляется важным.

Тереза Георгиевна Браже была едва ли не единственным отечественным методистом, который очень системно изучал (об этом свидетельствуют в первую очередь ее работы конца первого десятилетия XXI века [1; 10]) чтение взрослых, в первую очередь – учителей и библиотекарей. Ее интересовали круг чтения читателей-профессионалов, практики чтения, место в чтении современной и профессиональной литературы. «Особую роль в жизни взрослого играет профессиональное чтение. При высоком его качестве оно становится основой личного профессионального роста и успешной деятельности. При формальном отношении к нему препятствует росту человека как специалиста, ведет к его застою и увеличению количества непрофессионалов и «недопрофессионалов» (по моей терминологии) и «полуобразованности и полунравственности» (по терминологии В. В. Костецкого)», – это слова ученого из монографии 2010 года [1, с. 77], однако говорила об этом исследователь очень давно: неслучайно в пособии, адресованном учителям вечерних школ, вопрос о профессиональном чтении, поставленный в самой первой главе, поднимается постоянно: и когда речь идет о чтении современной литературы, методист конструирует возможные лекции учителя о классике и показывает точки пересечения и сопряжения классических и современных текстов как прозаических, так и поэтических, и когда речь заходит о работе с пособиями, непосредственно адресованными учителю.

В научных статьях Т. Г. Браже постоянно поднимается вопрос не только о методической культуре учителя, но и о изданиях (точнее типах изданий) ему адресованных. Вслед за Г. А. Гукковским она показывает и доказывает необходимость преодоления «рецептурного эмпиризма» методических пособий и рекомендаций, фиксируя дефициты в области методической литературы: «Ощутима также необходимость в пособиях нового типа, не просто ориентирующих учителей на создание собственных решений, но программирующих новые решения по исходным посылкам этих решений, а пособиях-заданиях учителям по воплощению в жизнь и творческому развитию уже наработанных учеными и передовыми учителями-практиками теоретических решений и конкретных рекомендаций» [1, с. 65]. Работу над пособиями такого типа Т. Г. Браже начала на курсах повышения квалификации, предлагая учителям задания, направленные на самодиагностику профессиональной деятельности, и предлагая им методически осмыслить свою

работу: «Какую методическую задачу вы считаете новой для себя или нуждающейся в новых решениях? Как вы ее решаете? Приходилось ли вам осмысливать гипотезу этой работы? Какую и как? Как вы проверяли ее? Как определяли результат?» [9, с. 380]. Очевидно, что эта цитата и приведенная в самом начале статьи коррелируют друг с другом. Эта корреляция свидетельствует в первую очередь о том, что, ставя перед собой какие-то методические проблемы, Т. Г. Браже решала их на самых разных уровнях, привлекая в помощь исследователей (их работы во многом определяли контекст исследования, хотя ссылок в работах методиста очень немного), аспирантов, предлагая им для разработки отнюдь не частные методические темы (что говорить о докторантах!), учителей-предметников и школьных библиотекарей, приглашая их к совместному поиску новых методических идей и практических решений через теоретическое осмысление того, что они делают.

Даже такое достаточно беглое обращение к работам Терезы Георгиевны Браже (сразу отметим, что мы коснулись далеко не всех ее научных и научно-методических исследований) позволяет сделать вывод, что в своем профессиональном творчестве она совершила очень мощный скачок: от частных методических решений к их теоретическому осмыслению, выстраиванию новаторской и очень технологичной методики обучения литературе на основе выдвинутых принципов, экстраполяции созданной методики (в первую очередь речь идет о целостном изучении эпических произведений, а также методике работы с текстами современной литературы) в практику работы школы и, как следствие, выводу собственных методических исследований на новый уровень, который Е. И. Пассов, много занимающийся проблемами методологии методики, назвал *объяснительным*, то есть позволяющим «делать» научное предвидение (в первую очередь речь идет о тех работах, которые посвящены профессиональной подготовке учителя-словесника и «новым» жанрам научно-методической литературы), формулировать методические принципы обучения литературе в новой социокультурной ситуации, строить теории-модели.

Иными словами, разрешение возникающих в поле зрения проблем происходило по типу «расширяющийся спирали», «разворачивающейся/распрямляющейся пружины-конуса», когда взятый для научно-методического осмысления вопрос не выпадал из поля зрения исследователя, а погружался им во все новые и новые контексты, а его решение обрастало все новыми и новыми смыслами.

Список литературы

1. *Браже Т. Г.* Чтение взрослых как фактор влияния на развитие личности: монография. СПб.: СПб АППО, 2010. 114 с.
2. *Браже Т. Г.* Проблемы изучения литературы в 9-м классе вечерней школы. Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1986. 175 с.
3. *Браже Т. Г.* Целостное изучение эпического произведения. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1964. 304 с.
4. *Гуковский Г. А.* Изучение литературного произведения в школе: методологические очерки о методике. Тула: Автограф, 2000. 224 с.
5. *Эйхенбаум Б. М.* О принципах изучения литературы в средней школе // История литературного образования в российской школе: хрестоматия для студ. филол. фак. пед. вузов / авт.-сост. В. Ф. Чертов. М.: Академия, 1999. С. 272–290.
6. *Чертов В. Ф., Журавлев В. П.* Журнал «Литература в школе»: история, традиции, перспективы // Литература в школе. 2020. № 1. С. 9–24.
7. *Пассов Е. И.* Русское слово в методике как путь в мир русского слова, или Есть ли у методики будущее. СПб.: ИД «Мирс», 2008. 60 с.
8. *Браже Т. Г.* Целостное изучение эпического произведения. Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. СПб.: Фирма «Глагол», 2000. 272 с.
9. *Браже Т. Г.* О литературе в школе. Книга для учителя. СПб.: ИД «Мирс», 2008. 394 с.
10. *Браже Т. Г.* Гуманитарная культура взрослых как андрагогическая проблема: монография. СПб.: СПб АППО, 2008. 156 с.

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

УДК 37.018.46

М. Е. Балашов

КОНЦЕПЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ СОТРУДНИКОВ ДЕКОРАЦИОННЫХ КОМПАНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПОВЫШЕНИЮ ИХ КВАЛИФИКАЦИИ

Повышение квалификации человека любой профессии – главная задача непрерывного образования. В процесс достижения нового профессионального уровня включаются различные группы взрослых людей, отличающиеся своим жизненным опытом, теми или иными интересами в саморазвитии, обладающие различными ценностными ориентирами и своеобразно очерчивающие свои социальные и культурные перспективы. Безусловно, образование взрослых по самой своей сути и необходимости ориентировано на вызовы современности, на комплекс запросов конкретных людей, на решение проблем их адаптации к новым (объективно или субъективно воспринимаемым ими) социокультурным обстоятельствам. Мыслится, что образование взрослых людей в системе повышения их профессиональных возможностей не может носить формальный характер, а должно соответствовать запросам человека в движении его по карьерной лестнице и приносить ему эмоциональное, духовное и творческое удовлетворение. В этом залог того, что профессиональные цели взрослых людей будут достигнуты, а их ожидания оправданы в ходе предложенных им программ обучения. О сложностях в достижении этого идеала неоднократно говорили методологи непрерывного образования человека [1].

Сегодня, когда ориентиры в толковании бытийных проблем человека, его жизненных и духовных ценностей устремились в области его частной жизни, к реализации субъективных программ обеспечения ее «качества», максимального

удовлетворения гедонистических потребностей, необычайно возросла роль обретения высокого уровня квалификации профессионалов в сфере различного рода услуг. Особенно значимыми сферами этой деятельности стали сферы арт-бизнеса, дизайна, искусства интерьера. Как раз в них находят точку соприкосновения духовная культура личности и материальные возможности общества, формируя уникальные образы художественной культуры в предметно-пространственной среде существования человека, наполненной символами его устремлений [2]. Подготовка профессионалов дизайн-студий и декорационных компаний оказалась необычайно актуальной сегодня, когда ни профессиональная подготовка искусствоведов, художников и дизайнеров, ни повышенное внимание руководителей предприятий к технологиям маркетинга не обеспечивают влияния на специфику работы менеджеров торговых залов. Эти работники, с одной стороны, включены в сферу продаж, но с другой – имеют дело с предметами художественного содержания или относящимися к продукции декоративно-прикладного искусства. В этой ситуации обучение таких сотрудников ставит целью приобщение их к ценностям художественной культуры, развитие интереса к явлениям искусства, которое способствовало возникновению тех самых изделий и образов, являющихся предметом продаж декорационных компаний (ткани, обои, лепной декор, аксессуары интерьера и пр.). Кроме того, среди задач подготовки актуальной является задача формирования интереса

к реализации собственного художественного вкуса при решении профессиональных задач (составлении витрин, композиций продукции в торговых залах, консультации с покупателями, переговорах с дизайнерами-исполнителями интерьерных проектов и др.).

Соответственно обучение таких групп взрослых и само должно как принцип отражать интерес к личности обучающегося в решении ими профессиональных вопросов, учитывать уникальность и гуманистическое содержание самого искусства, опыт которого он осваивает и строится на образцах, формирующих вкусовые ориентиры обучающегося, определяемые пониманием различных моделей формирования предметно-пространственной среды как результата духовной деятельности человека. Очевидно, что и сам процесс обучения взрослых в области искусства должен быть пронизан пониманием и переживанием «высоких вкусовых предпочтений» в формах и технологиях самой учебной работы. К сожалению, информационные технологии, ориентированные на массовую реализацию отраслевых образовательных программ и современного формального образования, как и статистический подход к измерению его результатов, не могут зачастую демонстрировать «хороший вкус» самого учебного процесса. В случае организации повышения квалификации персонала дизайн-студий и декорационных компаний вкус к эстетической рефлексии, вкус к внимательному наблюдению за реакциями людей на взаимоотношение с художественными объектами, вкус к построению диалога человека с артефактами среды остро необходим [3, с. 452–453].

Подходы к организации непрерывного образования людей разных профессий, разработанные некогда в НИИ Образования взрослых РАН и прошедшие апробацию как в стенах самого НИИ, так и в ИУУ многих городов России, а также созданные Университетом педагогического мастерства Санкт-Петербурга и его преемницей Академией постдипломного педагогического образования (АППО), стали фундаментом в организации повышения квалификации персонала петербургских дизайн-студий и декорационных компаний. Крепким гуманистическим основанием в организации этой работы стала научная школа Терезы Георгиевны Браже, сложившаяся в ходе многолетних научных исследований, в работе семинаров по проблемам андрагогики и методикам преподавания гуманитарных дисциплин и философии образования [4]. Обладая универсальностью и огромным эвристическим потенциалом, идеи Т.Г. Браже оказались органично применимы в различных областях образовательной деятельности. Их ориентир на фундаментальные проблемы гуманитарной

культуры сделал возможным применить разработанный в ходе научно-практической работы педагогический инструментарий в сфере арт-образования и эстетического воспитания. В основу организации повышения квалификации декорационных компаний были положены следующие положения школы:

- целостность подхода в изучении художественного явления;
- сложность конфигураций общей и профессиональной культуры человека при главенствующей роли гуманитарного знания в структуре культурной компетентности личности;
- индивидуальный, асинхронный в отдельных элементах своей структуры процесс становления и развития профессиональной культуры человека, обладание им правом на формирования собственных личных показателей в разных областях структуры своего профессионализма – собственные 100% готовности к осуществлению профессиональных функций.

Особой ценностью для создания концепции программы повышения квалификации в художественной сфере стало положение Т.Г. Браже о двойственной сущности человека как объекта и субъекта освоения культуры и творчества. «Принципиальным для развития гуманитарной культуры является решение вопроса, как воспринимать взрослого в системе культуры – как объект воздействия на него общества или как субъект культуры, ее создающий (речь идет не о профессионалах в этой области, а о массе людей). Решение этого вопроса не может быть альтернативным: или – или, ибо в случае, если мы считаем взрослого только объектом культурного воздействия, потребителем культуры, мы снимаем проблему его саморазвития, развития его творческих способностей и значительно обедняем его жизнь. Если же мы видим в нем только творца, субъекта культуры, то тем самым снимаем другую часть его развития – включение взрослого в общецивилизационный культурный процесс, тем самым оставляем его наедине с собой или в лучшем случае с небольшой группой единомышленников, реально и сильно влияющих на его развитие, но тем не менее искусственно вынимаем его из социокультурной среды, какой бы она ни была» [5]. Именно такой взгляд на проблему освоения художественной культуры взрослыми способствует как творческой интерпретации культурного наследия, так и усвоению «классических» моделей его толкования.

В контексте этих теоретических оснований по запросам различных декорационных компаний, руководство которых осознало потребность в обучении своего персонала, были организованы курсы художественно-эстетического развития.

Занятия проходили по инициативе декорационной студии «KADO, холдинга “PITERRA” и торгового предприятия интерьерного декора “PITERRA_HOME”. На курсах занимались взрослые люди разного возраста с различными социальными и культурными запросами, желающие как достичь карьерного роста в кадровой структуре своей компании, так и получить стимул для саморазвития и личностного роста. В общей сложности за два года работы курсов в повышении квалификации приняли участие более 130 человек. В группах преобладали женщины 23–35 лет – 80%, мужчины 25–33 лет составили 5% аудитории, женщины 36–47 лет представляли оставшиеся 15% слушателей. В опросах и интервью 60% участников подготовки отметили, что связывают с курсами свой успех в профессиональной деятельности в сфере продаж декора и аксессуаров интерьера. 10% слушателей курсов отметили, что не только видят смыслом занятий свой карьерный рост в фирме работодателя, но и думают о самостоятельной деятельности в будущем в качестве свободных специалистов с художественной подготовкой, которую продолжают в будущем. Еще 10% участников занятий высказали желание переквалифицироваться в дизайнеров или декораторов в будущем, если позволят обстоятельства. Оставшиеся 20%, принимавших участие в беседе, не проявляли определенного отношения к занятиям, утверждая, что для них курсы – это просто производственная необходимость.

В качестве социальных и культурных особенностей групп наиболее отчетливо проявлялись следующие:

- специфические черты базового образования, полученного в разные десятилетия отечественной истории;
- разобщенность интересов по возрастным группам;
- различие в самооценках деятельности в компании работодателя;
- субъективное толкование понятий профессиональной деятельности, наивное, сформированное массовой культурой понимание задач дизайна и декоративно-прикладного искусства.

В дальнейшем работа с группами выявила и ряд трудностей, с которыми сталкивались обучающиеся в процессе обучения. Эти трудности носили индивидуальный психологический или социально-личностный характер. Все трудности были связаны с переживанием противоречия между прагматичными задачами, решаемыми сотрудниками компаний в процессе исполнения функциональных обязанностей, и свободным, артистичным содержанием вербальной коммуникации в формах профессионального общения

(консультации, советы, обсуждения, рекомендации) с художниками, архитекторами, дизайнерами и компетентными в вопросах проектирования интерьера покупателями. Среди наиболее острых проблем, возникающих у обучающихся курсов, можно отметить:

- неуверенность в интерпретации художественных свойств продаваемых и рекламируемых изделий;
- недостаточное для профессиональной коммуникации владение понятийным аппаратом искусства и проектной деятельности;
- отсутствие достаточного для проведения профессиональной работы знакомства с визуальными характеристиками изделий декоративно-прикладного искусства и аксессуаров интерьера, особенно с их стилистическими признаками;
- дефицит художественной рефлексии и творческой интерпретации артефактов декоративно-прикладного искусства при главенстве технических задач и технологий маркетинга.

В процессе учебной работы на курсах организаторам образовательной программы удалось частично снять затруднения обучающихся, помочь им увидеть творческие возможности своей деятельности, почувствовать себя ближе к сфере художественного творчества и общению с образами изобразительного искусства в своей каждодневной профессиональной практике.

Организация учебного процесса на курсах строилась на основе новой для слушателей системы взглядов на сущность собственной деятельности. Мир предметов, составляющий ассортимент продаж, предлагалось рассмотреть в контексте философии ценностей: духовных, материальных, художественных, что соответствует теоретическим положениям сущности дизайна. Создание человеком своего жизненного пространства мыслится в философии как «технология опредмечивания» духовных ценностей в конкретных вещах и средах [6, с. 27]. Другой важный аспект для осмысления содержания подготовки – это связь мира вещей, предметно-пространственной среды в ее структурных элементах с единством формообразования и образной целостности, явленных в понятии «синтеза искусств». Именно это понятие поднимает на определенную духовную высоту отдельные частные, значительные или преходящие явления художественных практик до «способа увековечивания идей» [7, с. 187].

Следующий ключевой аспект в теоретическом осмыслении построения содержания курсов выражен в идеи понимания изобразительных монументальных и декоративных форм в искусстве через понятия «текста» и «иконологической системы», отражающие лексику определенных

пластических высказываний в образной системе «эстетического климата» той или иной эпохи [8, с. 9]. Эта философско-эстетическая «конструкция» необходима вовсе не для изложения различных теорий мало подготовленным для восприятия подобных «изысков» людям, а для осмысления самими организаторами обучения ясных связей между структурными звеньями предлагаемой взрослым людям образовательной системы, чтобы с высокой позиции представлений об искусстве ответить на самые «наивные» или «неуместные» вопросы не искусственного, но желающего постичь специфику художественного мира человека. В этом обращении организатора образования к себе, своему прочтению осваиваемых проблем видятся и следование традициям андрагогики, и принципиальная для процесса познания установка на развитие «креативной компетентности» личности как учащегося, так и обучающего, а также целостность бытия человека в культуре и образовании – ценности, ставшие основой школы образования взрослых для Т.Г. Браже [9, с. 6].

В качестве главной тематической линии занятий на курсах была выбрана актуальная для участников проблема анализа и интерпретации классического наследия декоративно-прикладного искусства – формы и образы Барокко и классицизма в их историческом взаимодействии – как общеевропейской тенденции в идеологии создания репрезентативной интерьерной среды XVII–XVIII века. Этот материал оказался наиболее востребованным и по мнению заказчиков курсов – администрации торговых предприятий, и согласно запросам самих сотрудников, так как работа компаний ориентирована на ретроспективные исторические формы и образы своей продукции. Особенности искусства эпохи, выбранной в качестве содержательного компонента образовательной системы курсов, связывают пластические формальные решения артефактов искусства в их синтезе с задачами монументальной репрезентации предметно-пространственной среды, мемориальной заданностью в восприятии отдельных объектов, тонким взаимодействием выраженном в визуальных знаках представлений о пространстве и времени, эстетически остро переживаемых современниками [10, с. 194–195]. С другой стороны, создание конкретных артефактов декоративно-прикладного искусства, разработка и прорисовка орнаментов, проектирование интерьера и формирование его декоративного убранства представляют собой целый круг историй, исторических прецедентов, примеров проявления живых человеческих судеб и насыщенной событиями жизни самих художественных творений. В этой связи можно утверждать, что на основе этих реальных фактов формируется

дискурс, раскрывающий драматические коллизии развития высоких и прикладных форм искусства, обретается связь между жизнью художественных форм и судьбами людей – великих и заурядных представителей своей эпохи. На этих основаниях оказывается возможным построить ряд текстов, выражающих суть стилистических характеристик интерьерной среды и произведений искусства через «мифологизацию» исторических художественных форм, где художественный стиль связывается с явлениями и событиями, составляющими его легенду, и сам конструируется как некая целостность качеств, свойств, характеристик и эмоциональных ожиданий. Это в свою очередь дает возможность рассматривать и само явление художественного стиля как некий художественно исторический бренд. Вокруг созданных «легенд бренда» – понятия вполне ясного для сотрудников декорационных компаний – и строится вся технология изучения художественного стиля как феномена искусства и опредмеченных ценностей культуры [11, с. 414]. В качестве примеров таких «легенд» стали актуальны для системы обучения «Три века петербургского барокко», «Классические дворцовые тайны», «Барокко через страны и континенты», «Барокко: дыхание востока», «Классицизм: образцы парадности и величия», «Уловки и обманки – пространственные иллюзии рококо» и пр. Некоторые из легенд были созданы в группах обучающихся как результат лекций-бесед, аналитической работы с артефактами (ассортиментом торговых залов компаний), креативного тренинга. Занятия проходили в группах по 20–25 человек. Каждая группа занималась пять академических часов, в целом курс состоял из восьми занятий по различным проблемам декоративно-прикладного искусства классического периода. Для участия в занятиях работники освобождались от трудовой смены.

Названные выше формы работы стали ведущими в реализации программы повышения квалификации. Учебная работа с взрослыми людьми понималась как диалог с четко выраженным компонентом обратной связи. Необходимость создания общего комфортного пространства для продуктивной коммуникации требует отказа от привычно четкого разграничения в моделях «учитель – ученик», «кафедра – аудитория». Принципом общения в жанре лекций-бесед, в опыте моделирования эвристических ситуаций становится паритетное сотрудничество. Именно психологически комфортная и дружелюбная атмосфера позволяет взрослым людям лучше раскрыться в рассуждениях на еще малознакомые темы, высказывать суждения о произведениях искусства, делиться опытом интерпретации образов изобразительного

и декоративного искусства. В ходе занятий требуется максимально использовать жизненный опыт взрослых людей, не акцентируя внимание группы на наивных и субъективных высказываниях, но отмечая динамику развития приобретенных профессиональных компетенций.

Большое внимание при обучении взрослых людей на курсах подобного типа уделяется интерактивным формам работы. Все занятия с теоретическим содержанием должны тут же оперативно «работать», то есть находить подтверждение в практике, через диалог с обучающим и обсуждения проблем занятия между собой. Большую роль на курсах играет форма «креативного тренинга», задача которого – пробудить инициативу в добытии новых знаний и переосмыслении прежних. Креативный тренинг осуществляется в пространстве торговых залов в прямом взаимодействии с ассортиментом товара, превращающегося по условиям задач в произведения искусства. Таким образом слушатели курсов оказываются в условиях творческой мастерской или художественной студии, где призваны решать несколько непривычные задачи: сравнивать артефакты, анализировать их цвет, форму, композицию, орнаментальные мотивы и создавать ряды образцов, по тем или иным признакам соответствующим историческим моделям декора. Участники подготовки могут разделяться на малые группы и выполнять индивидуальные задания в решении той или иной общей стилистической задачи. На различных этапах занятия обучающий организует общую рефлексию на прошедшую работу, в которой каждый может поделиться приобретенным опытом и личным восприятием полученных новых знаний. Через форму креативного тренинга осуществляется и знакомство участников подготовки с понятийным аппаратом искусствоведения. Обучающиеся должны не только познакомиться с образцами декора, образцами лепной отделки, рапортами орнаментов, но и взаимодействовать с ними в пространстве торгового зала, решать задачи, связанные с обнаружением пластических и формальных связей между изделиями. Таким образом, сотрудники компаний формируют «предметный словарь» конкретных артефактов и решают задачи по объединению художественных предметов в группы по тем или иным признакам.

Большая роль на курсах отводится технологии коллажирования и ее пространственной версии – ассамбляжу: создание коллажей и ассамбляжа призвано создать целостные представления о предметно-пространственной среде эпохи, выстроить систему взаимосвязей между орнаментальными мотивами и пластическими свойствами декоративных форм и ввести обучающихся в проблематику

синтеза искусств. Параллельно с этими задачами решается и еще одна – развитие визуальной культуры человека, освоения им навыка мыслить в художественных категориях и осуществлять работу, основанную на принципах искусства. То есть не только рассуждать, но и действовать в соответствии с художественными задачами, получая максимальное удовлетворение от реализации замысла, созданного по законам эстетики. В этих заданиях находила воплощения идея переживания «эстетического удовольствия», ожидаемого и пережитого автором подобной работы. Коллаж, как культуросообразная форма изобразительного искусства, способен помочь взрослым людям, подчас не умеющим рисовать или писать, сформулировать невербальное высказывание – найти пластические характеристики вербальным метафорам, на языке изображения выразить духовно и художественно ценное целостное суждение [12, с. 258].

Подводя итоги проделанной работе, стоит отметить, что результатом организации курсов повышения квалификации сотрудников декорационных компаний стали перемены в самосознании самих участников – людей с разными запросами, отношением к жизни, тактиками и стратегиями улучшения качества жизни и пониманием смысла своего карьерного роста. Впечатления этих людей от проделанного шага в область художественного творчества и историю декоративно-прикладного искусства явились важным показателем эффективности предложенной образовательной модели. Разумеется, результаты прохождения подготовки можно определить и некоторыми цифрами. Например, после прохождения курсов увеличилось число людей, желающих продолжить свое приобщение к ценностям художественной культуры – 40% слушателей. Из 20% равнодушных к вопросам искусства в контексте маркетинговой практики остались 5%. Выросло и число людей, собирающихся связать в будущем свою деятельность с артистической сферой, дизайном, выразить себя в прикладных видах деятельности в рамках выбранной профессии или смежных с ней областях. Большинство участников обучения – 70% – выразили мысль, что теперь чувствуют свою работу ближе к деятельности дизайн-консультантов, а не менеджеров по продажам, и впредь будут работать в более тесном профессиональном контакте с дизайнерами компаний. Показателем и тот факт, что курсы сблизили интересы людей разных поколений – у них обнаружилась общность взглядов как профессиональных, так и жизненных.

Однако наибольшую ценность в оценке рефлексии участников курсов для организаторов имеют живые реакции слушателей, их оценка того,

как обучение повлияло на их самооценку и, возможно, на траекторию их профессиональной судьбы. Так, например, участница подготовки Р. П., молодая женщина 32 лет, имеющая высшее техническое образование, отметила, что по-новому увидела сферу дизайна и проектной деятельности. Вначале ей было трудно включиться в рассуждения об искусстве и стилях, свободно давать характеристики изделиям декоративно-прикладного искусства, но выполняя задания по коллажированию, создавая контрастные и комплементарные по цвету и форме композиции, она приобрела уверенность и научилась ставить более творческие, нежели раньше, задачи. Теперь хотела бы стать консультантом по составлению ассортимента декоративной продукции в своей фирме.

Еще одна слушательница курсов А. В., женщина 46 лет с незаконченным высшим образованием, прошла сложный путь в поисках работы, всегда интересовалась явлениями искусства, но по собственному признанию «поверхностно»: не было времени», «мешали проблемы быта, воспитание сына заняться». Выбрала работу в сфере продаж интерьерного декора. После курсов увидела возможности рассуждать о характере и свойствах продаваемой продукции, связывать отдельные вещи с историей искусства, «легендами» культуры повседневности прошлого, а значения цвета и формы предмета соотносить с декоративными задачами организации жилого пространства. Это способствует, по ее мнению, лучшей коммуникации с покупателями, придает смысл обсуждению художественных вопросов с коллегами-декораторами. В будущем видит себя помощником руководителя секции декоративного текстиля.

Участник подготовки на курсах Р. Л. – молодой человек 29 лет с высшим образованием дизайнера, это и его должность в компании. Заинтересовался программой курсов. Утверждает,

что в вузовском обучении мало времени уделяли истории декора, стилистическому анализу изделий, синтезу искусств в пространстве интерьера. Расширил свое видение проектной практики за счет овладения композиционными приемами декорирования, художественной стилизации, разработкой форм декора под «легенду бренда». Удовлетворен практикой обучения на курсах. Расширил круг изучения профессиональной литературы по проблемам синтеза искусств в интерьерной среде. Осуществляет разработку базовых моделей лепного декора в проекте компании «РО-декор – декор с историей».

В заключение стоит отметить, что ценность любых концепции, любых теоретических построений в образовании заключается в живой их связи с динамикой положительных изменений в мышлении и жизненной практике людей, способностью влиять на их судьбы и менять смыслы их жизнедеятельности. Педагогические идеи выдерживают проверку на прочность в постоянном активном существовании в поле межличностного духовного обогащения только при рассмотрении многочисленных факторов, формирующих цели, условия, результативность технологий образования. Только в живом взаимодействии находит полное выражение то, что определяет смысл и результат педагогического диалога – смена самосознания и обучающихся, и обучающихся, получение ими полноценного эффективного инструментария для решения жизненных и профессиональных вопросов. Думается, что за многие годы своего полнокровного динамичного существования школа Терезы Георгиевны Браже выдерживает проверку как временем, так и духовной прочностью своих идей, в какой бы сфере непрерывного образования они бы ни находили себе применение, в каких бы формах ни нашли свое воплощение.

Список литературы

1. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. СПб.: Детство-пресс, 2001. 288 с.
2. Иконников А. В., Каган М. С. Эстетические ценности предметно-пространственной среды. ИНИИТех. Эстетики. М.: Стройиздат. 1990. 335 с.
3. Балашов М. Е. Трансляция историко-художественных традиций как проблема современного дизайн-образования // Мода и дизайн: исторический опыт – новые технологии. Материалы IX международной научной конференции. СПб.: СПГУТД, 2006. С. 451–456.
4. Браже Т. Г. Гуманитарная культура взрослых: развитие в процессе непрерывного образования. СПб.: Тускарора, 2006. 164 с.
5. Браже Т. Г. Потенциал гуманитарной культуры взрослого как фактор личностного развития // ИОВ РАО. Избранные труды сотрудников института. URL: http://iovrao.ru/-get/c_119/ (дата обращения: 12.05.2021).
6. Бодрийяр Ж. Система вещей / пер. с фр. и сопроводит. ст. С. Зенкина. М.: Рудомино, 1995. 220 с.

7. *Сарабьянов Д. В.* Стиль Модерн. М.: Искусство, 1989. 294 с.
8. *Лихачев Д. С.* Поэзия Садов: к семантике садово-парковых стилей. Сад как текст. СПб.: Наука, 1991. 372 с.
9. *Брякова И. Е.* О научной школе Терезы Георгиевны Браже // Непрерывное образование. 2017. Вып. 1 (19). С. 4–6.
10. *Виннер Б. Р.* Введение в историческое изучение искусства. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изобраз. искусство, 1985. 288 с.
11. *Балашов М. Е.* Чувственность и зрелищность современной интерьерной среды: барокко как сюжет «легенды бренда» декораторской компании // Мода и дизайн: исторический опыт – новые технологии. Материалы XXI международной научной конференции. СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2019. С. 413–417.
12. *Балашов М. Е.* Коллаж как технология совершенствования визуальной культуры личности // Мировая художественная культура в современной школе. Рекомендации. Размышления. Наблюдения. Научно-методический сборник. СПб.: Невский диалект, 2006. С. 255–266.

УДК 372.882

М. И. Шутан

О ЦЕЛОСТНОМ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ

Целостное изучение литературного произведения, прежде всего эпического или драматического, основывается на интеллектуальном и эмоциональном движении школьников вслед за автором. Отмечая преимущества этого пути анализа, Т.Г. Браже акцентирует внимание на «взаимопроникновении в нем двух ступеней изучения произведения: его непосредственного восприятия и аналитического осмысливания, которое приводит именно к естественному постижению художественной структуры произведения, рассматриваемой при изучении в авторской последовательности. Этот путь активизирует и расширяет представление учащихся о композиции» [1, с. 118].

Главным в этом случае представляется слово «естественное», ибо сама логика постижения художественного мира литературного произведения отражает путь его художественной рецепции, в связи с чем уместной будет ассоциация с герменевтическим кругом.

По мнению Ф. Шлейермахера, интерпретатор может понять целое произведения, лишь рассмотрев сначала его части и затем из них собрав целое. Но на первом этапе он работает с отдельными сегментами текста и постигает их смыслы, предвосхищая смысл всей структуры. Чем больше работает интерпретатор с текстом, тем ближе он становится к целому, и в то же время для него становится яснее смысл каждого из ранее рассмотренных элементов. Налицо движение от целого к его частям и одновременно «корректировка общего смысла, исходящая из анализа отдельных частей, то есть движение от частей к целому» – так называемый герменевтический круг. М. Хайдеггер писал о слиянии двух «горизонтов» понимания – «горизонта» текста и «горизонта» интерпретатора. «Тем самым образуется некоторый „общий горизонт“, который, собственно, и составляет фундамент понимания интерпретируемого» [2, с. 394–395, 413].

Как мы видим, Ф. Шлейермахер идет от читательского сознания, от этапов восприятия произведения. Причем каждый новый этап в большей степени приближает его к целому, чем предыдущий.

Соответственно, изучение произведения «вслед за автором» наиболее органично вписывается в логику герменевтического круга и в логику поэтапного читательского восприятия: от текстуального анализа, в основных своих чертах

отражающего последовательность элементов художественной структуры, которые прежде всего связаны с сюжетом, событийным планом художественной структуры, текстуального анализа с постепенно усиливающейся интерпретационной составляющей, – к синтезу, обобщению, интерпретации в ее наиболее полном проявлении, когда произведение предстает перед юными читателями как целостность.

Предложенная Т.Г. Браже система уроков по роману И.С. Тургенева «Отцы и дети» в полной мере соответствует методике целостного изучения литературного произведения. Выглядит она следующим образом: «1. Социальный фон, на котором происходит действие, и средства его передачи автором (главы I–IV, XXII). 2. Социально-психологический облик дворян Кирсановых или „Три биографии“ (главы I–IX). 3. Политические и эстетические разногласия героев. Речь как средство раскрытия характеров (главы X–XI). 4. Особенности изображения любви в романе. Базаров и Одинцова (главы XIV–XIX). 5. Семейные взаимоотношения героев. Базаров и его родители (главы XX – XXI). 6. Второй цикл „странствий“ героя и его роль в раскрытии идейно-художественной концепции романа (главы XXII–XXVI). 7. Сцены болезни и смерти героя (глава XXVII и эпилог). 8. Замысел Тургенева и оценка его воплощения самим автором. Отношение современников к роману» [3, с. 93].

Из представленных материалов видно, что планирование учебного материала в полной мере отражает последовательность элементов, организующих романическую структуру. При этом отчетливо выделяются три событийных блока: пребывание Базарова и Аркадия в Марьино (сюда входят и ретроспективные микросюжеты), первый и второй круги «странствий» Базарова.

Но возможно и более сложное планирование, обусловленное композицией изучаемого произведения. Так, роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» состоит из трех микросюжетов («иершалаимский» сюжет, напоминающий евангельский; судьба Мастера и Маргариты; пребывание Воланда в Москве), определенным образом друг с другом пересекающихся, но каждый из них вполне может быть проанализирован в отдельности в рамках логики «вслед за автором».

На учебных занятиях рассматриваются последовательно «ершалаимские» главы. Но в характеристике булгаковского произведения необходимо идти дальше, в связи с чем школьникам предлагается следующий вопрос: «Как вводятся фрагменты романа о Понтии Пилате в текст „Мастера и Маргариты“?». Сначала о событиях в Ершалаиме повествует сам Воланд (глава 2), который был их тайным свидетелем. Причем рассказанную историю он резко противопоставляет евангельским повествованиям, исходя из критерия правдивости. О казни Иешуа Га-Ноцири (глава 16) мы узнаем из сна Ивана Бездомного. И лишь в главах 25 и 26 представлен текст романа Мастера, который читает Маргарита. Если мы объединим главы 2, 16, 25 и 26, то обнаружим не только структурное единство, но и единство стилистическое. Перед нами целостный текст, элементы которого «преподносятся» по-разному: рассказ Воланда; сон Ивана Бездомного; фрагмент романа, воспринимаемый вновь и вновь Маргаритой.

Но каков эффект такого приема? Отвечая на этот вопрос, одиннадцатиклассники утверждают следующее: создается ощущение, что события ершалаимских глав, выстроенные в определенной последовательности, и есть сама историческая реальность. Иначе говоря, граница между художественным миром и действительностью исчезает.

При характеристике сюжетной линии «Мастер – Маргарита» следует особое внимание уделить жизни в «подвальчике» и в «вечном приюте».

Ю. М. Лотман характеризует эти два дома таким образом: «Работа над романом превращает квартиру в подвале в поэтический дом. <...> Стоило мастеру отказаться от творчества – и Дом превратился в жалкий подвал... Пройдя через искусство псевдодомов. „адского места для живого человека“, дома скорби, очистясь полетом (полет – неизменный спутник ухода из мира квартир), мастер обретает мир милой домашности, жизни, пропитанной культурой – духовным трудом предшествующих поколений, атмосферой любви, мир, из которого изгнана жестокость. <...> Дом у Булгакова – внутреннее, замкнутое пространство, носитель значений безопасности, гармонии культуры, творчества. За его стенами – разрушение, хаос, смерть. Квартира – хаос, принявший вид дома и вытеснивший его из жизни» [4, с. 319, 320].

Но принципиально важно, чтобы одиннадцатиклассники выявили различие (Ю. М. Лотман все же акцентирует наше внимание на сходстве!). В первой ситуации идиллический мир – мир дома – является необходимым условием подлинного творчества, подпитываемого токами реальных жизненных процессов, причем его

замкнутость – нечто временное, ибо следующий этап – это выход в историческую действительность. В финале же речь идет о покое, о безмятежности в некоем условном мире, где возможно творчество ради творчества. Создается ощущение, что погружение в его атмосферу – некий аналог целительного сна, освобождающего человека от воспоминаний о пережитом. Этот дом, будучи аналогом рая, существует вне корневой системы земной реальности.

Целостное изучение эпического, лиро-эпического или драматического произведения всегда предполагает особое внимание к движению сюжета. Но деятельность такого рода может осложняться элементами пообразного или проблемно-тематического подхода (термин Т. Г. Браже) к художественному тексту. В этом случае следует говорить об акценте, определяющем логику действий учителя и школьников.

Так, организуя изучение поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» «вслед за автором», словесник тем не менее актуализирует «механизм» пообразного анализа произведения, что обусловлено его художественной структурой: после работы с текстом первой главы, позволяющей выявить принципиальные особенности гоголевской поэмы, в том числе и стилистические, школьники вместе с Чичиковым как бы посещают имения Манилова, Коробочки, Ноздроева, Собакевича, Плюшкина. Перед ними выстраивается целая галерея образов помещиков. Далее в центре внимания оказывается жизнь города, поданная автором в предельно концентрированном виде при помощи целой системы запоминающихся персонажей, а на заключительном этапе аналитической деятельности девятиклассники размышляют о судьбе Чичикова и о его душе – живой или мертвой.

Но, характеризуя тех или иных персонажей, девятиклассники не теряют сюжетную нить произведения, так как в центре их внимания постоянно оказывается система отношений Чичикова с представителями социума, определяемая только одним фактором – идеей приобретения «мертвых душ».

Довольно-таки сложным может быть планирование темы «Роман Ф. М. Достоевского „Преступление и наказание“». Первые занятия в этом случае в полной мере соответствуют логике «вслед за автором» (Раскольников до преступления; преступление Раскольникова; Раскольников после преступления), а далее, казалось бы, вступает в права логика пообразного изучения произведения, незначительно корректирующая художественную структуру (Лужин и Свидригайлов как «двойники» Раскольникова; Разумихин, Порфирий Петрович, Соня как «оппоненты» Раскольникова). Но следует отметить, что отношения

Раскольников с перечисленными выше персонажами влияют на сюжет романа, а опыт общения с Соней Мармеладовой обуславливает серьезный перелом в его внутреннем мире. При этом на обобщающем занятии эпилог рассматривается в контексте всего произведения.

Сложная, диффузная структура, представленная выше, подтверждается, например, самим характером вопросов и заданий к главе четыре из пятой части, с которыми работают десятиклассники:

1. В начале главы Раскольников формулирует условие мысленного эксперимента. В чем его суть? Почему так жестоко поступает Раскольников по отношению к Соне?

2. В какой момент Раскольников увидел облик Лизаветы в лице Сони? Раскройте символический смысл этой ситуации.

3. Какой была первоначальная реакция Сони на признание Раскольникова? Как эта реакция характеризует Соню?

4. Проследите поэтапно, как Раскольников в разговоре с Соней «пробивается» к подлинному мотиву своего преступления.

5. Прокомментируйте следующую фразу Сони из конца главы: «Вместе ведь страдать пойдем, вместе и крест понесем!..»

6. Можно ли назвать поведение Сони в этом эпизоде истинно христианским?

Большая часть представленных выше вопросов и заданий имеет непосредственное отношение к драматургии диалога, выполняющей в романе как нравственно-религиозную, так и сюжетно-психологическую функцию, что в полной мере соответствует методике целостного изучения произведения, которая в данном случае является стратегической. Причем нельзя игнорировать моноцентрическую природу романа, в котором практически все подчинено многоплановой характеристике личности и судьбы Раскольникова. Последний же вопрос, нацеливающий школьников на обобщение, может рассматриваться в рамках пообразного анализа художественного текста, так как позволяет рассмотреть в относительно автономном режиме внутренний мир другого персонажа – Сони Мармеладовой.

Но есть произведения, которые, в силу своей художественной природы, не подчиняются сформулированной выше методической логике. Например, невозможно совместить изучение произведения «вслед за автором» с пообразным его изучением на уроках по лирической комедии А. П. Чехова «Вишневый сад» в десятом классе. Существующая еще с советских времен традиция пообразного подхода к ней (старшие представители уходящего

дворянского мира: Раневская, Гаев и их окружение; Лопахин как буржуазный делец, как представитель настоящего времени; представители молодого поколения, смотрящие в будущее: Петя Трофимов и Аня), дающая ученикам четкое представление о системе образов-персонажей в пьесе, тем не менее разрушает сюжетно-композиционную структуру произведения.

Но само чеховское произведение дает учителю-словеснику возможность совместить при организации его изучения целостный подход с проблемно-тематическим: в ходе осмысления драматического действия и его этапов в центре внимания всегда будет образ вишневого сада, судьба которого и решается в пьесе. На этапе текстуального анализа произведения фиксируются художественные смыслы этого символического образа, а на заключительном этапе они объединяются и даже соотносятся друг с другом. В итоге создается модель этого символа, отличающегося многозначностью, многоплановостью, ибо в подходе к нему обнаруживается ракурс эстетический (сад как символ прекрасного, красоты), автобиографический (сад как символ счастливого прошлого, вызывающего ностальгические чувства) и исторический (сад как символ усадебной цивилизации, исторического прошлого, в котором имели место и крепостное право, и паразитический образ жизни хозяев-дворян; сад как жертва исторического настоящего, «хищного зверя»; новый сад как символ счастливого будущего России). Кроме того, на обобщающем занятии символический образ вишневого сада рассматривается в связи с мотивом дрожащей струны.

Сходная методическая логика может быть представлена и на уроках литературы в основной школе.

В свое время, раскрывая принципы моделирующей деятельности школьников, мы характеризовали обобщающий урок по поэме М. Ю. Лермонтова «Мцыри» в восьмом классе. В центре внимания на уроке был символический образ огня, пламени [5, с. 22–27].

Как известно, в поэме показывается безграничное стремление главного героя увидеть родину, глотнуть воздуха свободы, и чрезвычайно важно, что в отечественной поэтической традиции жизнь человеческой души показывается при помощи символического образа огня, пламени. Тем самым подчеркивается страстность романтического героя, далекого от усредненной психологической модели, которая постоянно напоминает о себе в социуме.

Но уже на этапе текстуального анализа произведения, организованного в соответствии с принципом «вслед за автором», можно акцентировать

внимание школьников на тех строках, в которых встречается образ огня, пламени (проблемно-тематический принцип в действии): 1) романтическая мечта, наполнявшая возвышенным смыслом жизнь Мцыри в монастыре и в то же время изгрызшая, как червь, душу («пламенная страсть»); 2) побег из монастыря («бурное сердце и гроза»); 3) бой с барсом («Я пламенел, визжал, как он»); 4) возвращение к монастырю («жар бесильный и пустой»); 5) собственная судьба, ассоциирующаяся с судьбой цветка, которого перенесли в сад («Но что ж? Едва взошла заря, // Палящий луч ее обжег // В тюрьме воспитанный цветок...»); 6) оцепенение мира Божьего («огонь безжалостного дня»); 7) преддверие смерти («Знай, этот пламень с юных дней, // Таяся, жил в груди моей; // Но ныне пищи нет ему, // И он прожест свою тюрьму // И возвратится вновь к тому, // Кто всем законной чередой // Дает страданье и покой...»).

На обобщающем занятии подчеркивается следующее: в поэме образ огня, пламени отличается сложностью, неоднозначностью: во-первых, он символизирует жизненную энергию, которая постоянно напоминает о себе и предопределяет человеческие поступки, подчас приближающие человека к миру природы, а в итоге становится бесполезной и ослабевает (пункты 1–4, 7); во-вторых, эта энергия может быть и губительной для человека, становясь разрушительной силой (пункт 1); в-третьих, огонь символизирует жестокость природного мира, обрекающего человека на болезненное состояние и смерть (пункты 6, 7).

Ракурс целостного изучения литературного произведения может быть обозначен тем или иным термином. Таким термином на уроках по роману И. А. Гончарова «Обломов» становится термин «идиллический мир». На начальном этапе анализа учитель, в соответствии с теорией М. М. Бахтина, знакомит десятиклассников со следующими признаками идиллического мира (отметим, что ученый использует термин «идиллический хроно-топ»): 1) замкнутое пространство; «свое» и «чужое» в сознании идиллического человека; гармоничные отношения между людьми разных поколений, представляющими идиллический мир; 2) циклическое время, основанное на повторях событий и жизненных ритмов; 3) немногочисленность реалий жизни, их «равнодожность» («Другая особенность идиллии – строгая ограниченность ее только основными немногочисленными реальностями жизни. Любовь, рождение, смерть, брак, труд, еда и питье, возрасты – вот эти основные реальности идиллической жизни. Они сближены между собой в тесном мирке идиллии, между ними нет резких контрастов, и они равнодожны»); 4)

единство жизненных ритмов природы и человека [6, с. 374–375]. В процессе изучения романа школьники соотносят эти признаки с конкретными жизненными картинами.

Структура романа может быть сведена к следующей схеме: идиллическая жизнь Обломова на Гороховой, описание которой прерывается ретроспективной главой «Сон Обломова»; именно в этом цикле глав раскрывается и идеал главного героя, представляющий собой эстетизированный вариант жизни в Обломовке ® история отношений с Ольгой Ильинской, вырывающих Обломова из привычного течения жизни и постепенно загущающих ® пребывание Обломова в доме Пшеницыной, знаменующее собой возвращение главного героя романа к идиллической модели жизни. Иначе говоря, указанный выше ракурс целостного изучения произведения в полной мере соответствует его художественной природе.

На этапе обобщения появляется возможность соотнесения вариантов идиллического мира, вследствие которого неизбежен выход на понятие «обломовщина» и на следующий проблемный вопрос: можно ли свести Обломова к «обломовщине»?

Илья Обломов, главный герой романа, раскрывает Андрею Штольцу свой идеал жизни. Идеал – это модель идиллического существования, пропущенная сквозь эстетическое сознание его автора, творца – человека определенного уровня культуры. В этой модели проза жизни поэтична. Но все же следует учитывать, что эта проза жизни проходит процесс кристаллизации, она не может быть названа «непричесанной»: любой диссонанс, любая деталь, раздражающая «культурного человека», в ней не найдет места. Совершенно иная, реалистическая картина идиллической жизни возникает перед читателем, когда звучит голос самого повествователя, максимально приближенного к автору.

Та жизнь, какую мы видим в Обломовке или на Выборгской стороне, далеко не всегда эстетична, но, несмотря на это, не лишена поэзии. Идеал остается недостижимым, и речь идет лишь о большей или меньшей приближенности к нему. Совсем далека от него жизнь на Гороховой улице, ибо она вне семьи. Если идти от высшей ступени к низшей, в романе Гончарова обнаруживается следующая иерархия: 1) идеал Обломова; 2) Обломовка как мир, представляющий из себя обширную пространственную сферу; 3) домик вдовы Пшеницыной на Выборгской стороне (относительно небольшое пространство); 4) комната Обломова на Гороховой (не квартира!) – низшая ступень.

А теперь вернемся к роману И. С. Тургенева «Отцы и дети» и представим планирование уроков

на этапе текстуального анализа, совмещающее принципы целостного и проблемно-тематического изучения литературного произведения.

1. Как влияет прошлое на настоящее? Братья Кирсановы в первых главах романа. Главы I–V, VII–IX.

2. Возможна ли подлинная победа в ситуации столкновения противоположных идеологий? Главы VI, X.

3. Способна ли любовь изменить человека? Базаров и Одинцова. Главы XIV–XIX.

4. Каковы признаки духовного и душевного кризиса? Главы XX – XXI.

5. Когда дуэль превращается в фарс? Дуэль Базарова и Павла Петровича. Главы XXIII–XXIV.

6. Каковы причины одиночества человека? Главы XXV–XXVII.

7. Можно ли утверждать, что перед лицом смерти проявляется сущность человека? Глава XXVII.

Итак, целостное изучение литературного произведения может органично сочетаться с пообразным или проблемно-тематическим постижением его художественного мира. Сама граница, отделяющая эти пути, нередко носит относительный характер. И не удивляет, что Т.Г. Браже подчеркивает мысль о необходимости гибкого подхода к планированию учебного материала: «И хотя целостность анализа легче достигается при целостном пути, а проблемность – при проблемно-тематическом, непреходимой границы между этими системами нет. Целостный анализ легко переходит в проблемный, проблемный сочетается с анализом по образам. При изучении некоторых произведений могут совмещаться все три пути изучения. Самое главное – это диалектическое единство в процессе обучения» [3, с. 94].

Например, целостное изучение романа-эпопеи Л.Н. Толстого «Война и мир» в десятом классе по томам на определенном этапе сменяется изучением проблемно-тематическим («Вопрос о роли личности в истории: Кутузов и Наполеон», «Антигуманная сущность войны в романе», «Патриотическая тема в романе», «Толстовский взгляд на семью»). Причем, несмотря на ярко выраженный вектор обобщения, в состав уроков входят в основном новые для школьников эпизоды. В этом случае граница между этапами текстуального анализа и синтеза размывается.

Отдельно остановимся на проблемном пути изучения литературного произведения. Характеризуя его, Т.Г. Браже утверждает, что «проблемность – удел не только „проблемной“ системы уроков». По ее мнению, в такой же степени проблемность может и должна принижать изучение образов и целостный анализ. В этом случае вполне

обоснованной выглядит корректировка термина, уже устоявшегося в методике преподавания литературы: «Точнее называть третью систему уроков проблемно-тематической, а проблемность же нужно считать ядром всех систем» [3, с. 93–94].

Необходимо различать понятия «проблемный путь изучения литературного произведения» и «проблемное обучение». Во втором случае мы вторгаемся в методическую и дидактическую систему, имеющую серьезные традиции.

По мнению В.Г. Маранцмана, «создание проблемной ситуации требует прежде всего найти острый вопрос, который явится началом, завязкой проблемного подхода к теме... <...> Для того чтобы проблемный вопрос развился в проблемную ситуацию, необходимо обнаружить разные грани его решения, сопоставить разные варианты ответов». Необходимое качество проблемного вопроса – «емкость, способность охватить не только единичный факт, а широкий круг материала». В нем «более откровенно выражена перспективность, возможность выхода на другие вопросы, соединения с ними» [7, с. 120].

Здесь раскрываются необходимые признаки стратегического проблемного вопроса, который определяет вектор и самую логику изучения литературного произведения, близкую к логике научного исследования. Это вопрос, ответ на который равнозначен разгадке некоего образно-смыслового кода, что и является задачей интерпретатора. Но путь к этой разгадке непрост.

По аналогии со структурой сложноподчиненного предложения с несколькими придаточными В.Г. Маранцман выделяет следующие типы отношений между общим проблемным вопросом и частными проблемными ситуациями: «Проблемная организация пути анализа может строиться по способу соподчинения и последовательного подчинения частных вопросов общему. Цепочку вопросов, возникающих друг за другом (последовательное подчинение), мы избираем для анализа „Евгения Онегин“. Путь соподчинения частных проблемных ситуаций общему проблемному вопросу мы изберем для анализа романа Лермонтова „Герой нашего времени“» [8, с. 165].

Даже оставаясь в системе проблемного обучения (а его резервы далеко не исчерпаны в педагогической практике учителей и теоретической методике!), мы можем ориентироваться на целостный путь изучения произведения.

Например, шаг за шагом приближаясь к ответу на главный, стратегический вопрос, школьники идут «вслед за автором», не нарушая последовательность событий, ситуаций, показывают их смысловые связи в рамках сюжетно-композиционной структуры, то есть актуализируют логику так

называемого целостного анализа. При наличии стратегического вопроса «Можно ли назвать душу Чичикова мертвой?» девятиклассники всматриваются во внутренний мир гоголевского героя, общающегося с помещиками и жителями города. Такой ракурс изучения произведения наиболее приближен к его сюжетной канве и ни в коей мере не противоречит необходимости характеризовать тех персонажей, которые оказываются рядом с Чичиковым.

На наш взгляд, во избежание терминологической путаницы следует отказаться от термина «проблемный путь изучения литературного произведения» (или «проблемно-тематический», как рекомендует Т. Г. Браже), помня о том, что проблемность – это одно из принципиальных свойств школьного изучения литературного произведения. Но что же в этом случае можно предложить взамен?

Дело в том, что в любой формулировке проблемы и темы (кстати, их нельзя отождествлять!) главное место занимает определенное понятие с особой смысловой нагрузкой, то есть концепт. Соответственно анализ произведения, основанный на рассмотрении совокупности (или цепочки) таких понятий, мы назовем **концептным** (к таким концептам относятся добро, зло, честь, война, мир, природа и др.). Причем некоторые концепты являются символическими образами (например, дом, земля, море, небо, солнце, звезды).

Таким образом, выстраивается система доминантных терминов, при помощи которой можно характеризовать такие пути изучения литературного произведения, как целостное («вслед за автором»), ориентированное прежде всего на движение сюжета), пообразное и концептное. Причем целостное изучение может органично сочетаться с изучением пообразным или концептным.

Список литературы

1. Тургенев в школе: пособие для учителей / сост. Т. Ф. Курдюмова. М.: Просвещение, 1981. 192 с.
2. *Гайдено П. П.* Прорыв к трансцендентному: новая онтология XX века. М.: Республика, 1997. 494 с.
3. *Браже Т. Г.* О литературе в школе: книга для учителей. СПб.: Мирс, 2008. 393 с.
4. *Лотман Ю. М.* Внутри мыслящих миров. СПб.: Азбука, 2001. 444 с.
5. *Шутан М. И.* Принципы моделирующей деятельности школьников на уроке литературы // Литература в школе. 2014. № 2. С. 22–26.
6. *Бахтин М. М.* Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет. М.: Худож. лит., 1975. 502 с.
7. Методика преподавания литературы: учеб. пособие / под ред. З. Я. Рез. М.: Просвещение, 1977. 383 с.
8. *Маранцман В. Г., Чирковская Т. В.* Проблемное изучение литературного произведения в школе. М.: Просвещение, 1977. 276 с.

УДК 371.134

И. Е. Брякова

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА: КОНФЛИКТ ИЛИ ДИАЛОГ?

Понятие «**профессиональная компетентность педагога**» давно вызывает интерес исследователей и порождает разного рода дискуссии. Н. В. Кузьмина акцентирует в профессиональной компетентности внимание на способности педагога превращать свою специальность в средство формирования личности учащегося, выделяет в ее составе среди прочих методическую компетентность [1], Л. М. Митина это понятие больше связывает с профессионализмом личности [2], А. К. Маркова отмечает в нем доминирующую роль личности учителя [3]. Феномен «профессиональная компетентность педагога» разрабатывали В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер [4], И. А. Зимняя, И. А. Колесникова [5], А. М. Новиков и др. Однако наиболее емкое определение профессиональной компетентности педагога встречается в работах Т. Г. Браже [6–11], которая определяет ее как многофакторное явление, включающее в себя не только систему знаний и умений учителя, но и его ценностные ориентации, мотивы деятельности, интегрированные показатели культуры (речь, стиль, общение, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знаний). Т. Г. Браже среди критериев профессиональной компетентности учителя выделяет не только результативность деятельности учителя, но и умение видеть собственные достижения, профессионально грамотно объяснять пути их достижения, видеть затруднения в своей деятельности; готовность соотнести теорию с практикой, владение методами педагогического исследования. В то же время, с точки зрения Т. Г. Браже, учитель должен обладать разносторонностью интересов, быть цельной личностью: профессиональная компетентность определяется ученым еще и общей культурой педагога, «пониманием себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношения с людьми, речевым поведением, способностью к развитию своего творческого потенциала» [11, с. 382]. Т. Г. Браже разработаны критерии и показатели, уровни профессиональной компетентности учителя, что способствовало повышению профессионализма учителя, его мастерства.

В целом большинство ученых под профессиональной компетентностью понимают совокупность профессиональных и личностных качеств,

необходимых для успешной педагогической деятельности.

Актуальным в педагогике и методике остается вопрос о соотношении понятий «**педагогическое мастерство**» и «**педагогическое творчество**». Иногда между понятиями ставят знак равенства. Этой позиции противостоит точка зрения Т. Г. Браже, В. А. Кан-Калика, Н. Д. Никандрова, М. М. Поташника, В. А. Сластенина и других ученых: педагогическое творчество не тождественно педагогическому мастерству. Педагогическое мастерство – это деятельность педагога на уровне образцов и эталонов, отработанных в практике и уже описанных в методических разработках и рекомендациях. В отличие от мастерства, педагогическое творчество, как отмечают Т. Г. Браже, А. К. Маркова, – это всегда поиск и нахождение нового либо для себя (обнаружение педагогом вариативных нестандартных способов решения педагогических задач), либо для других (создание новых оригинальных подходов, отдельных приемов, перестраивающих известный педагогический опыт). «Педагогическое творчество» не зависит напрямую от возраста и стажа работы специалиста, а «педагогическое мастерство» может совершенствоваться с опытом работы [8]. Этой же точки зрения придерживаются В. А. Сластенин, И. Ф. Харламов, И. А. Зязюн. То же подтверждает наше исследование, проведенное в 1990–1997 и 2000–2010 годах [12, 13]. Т. Г. Браже в ряде работ, таких как «Развитие творческого потенциала и изучение профессионального мастерства учителя литературы» [8], доказывает, что творчество нередко возникает в условиях дефицита у учителя известных уже другим решений, при недостаточном мастерстве.

В. И. Загвязинский в исследовании «Педагогическое творчество учителя» не разделяет понятия «педагогическое творчество» и «педагогическое мастерство», выделяя такой уровень творчества, как педагогическое мастерство, к овладению которым должен стремиться каждый учитель [14]. Ученый считает, что мастерство педагога, будучи синтезом творческих знаний и высоко развитых практических умений, утверждается и проявляется через творчество. Позволим себе возразить: учитель может быть профессионально

компетентным, прекрасным методистом, но обладать разными способностями к творчеству, педагогическому творчеству, разным уровнем развития собственных творческих способностей и разной готовностью к развитию данных способностей у своих учеников. Близка позиция В. И. Загвязинского и точка зрения А. И. Субетто, который рассматривает педагогическое творчество с позиций онтологии и феноменологии, что, безусловно, расширяет понимание данного феномена [15]. Мастерство А. И. Субетто видит высшим проявлением жизни, качества человека, профессионализма, культуры личности. Педагогическое мастерство выражается в «бытийной взаимопроникновенности учителя и ученика в системе педагогической деятельности» [15, с. 13]. Рассматривая педагогическое мастерство как вершину педагогического творчества, он, на наш взгляд, несколько суживает понятие феномена. В ряде исследований доказано, что в основе творчества лежит глубинная духовная деятельность человека, часто основанная на интуиции, озарении, что вовсе не предполагает высокую степень мастерства и профессионализма. Так, в работах М. Е. Кудрявцевой «Творческое развитие взрослого человека в образовательной деятельности», педагог рассматривается с позиции не только его профессиональной деятельности, но и во всей сложности его «профессиональных и личностных, коммуникативных и бытийных проявлений». Исследователь рассматривает «онтологическое творчество учителя» как «творчество его собственного бытия и личности, реализуемое на преодолении личностного диалектического противоречия между его все более накапливающимся опытом педагога, постоянным желанием реализовывать его вовне и необходимостью реализовывать его внутри себя, учась от своих учеников и своего материала. Работая над собой, воспитывая себя, „забирая“ у детей, учитель получает возможность все больше и больше отдавать им» [16, с. 49].

Проблема педагогической деятельности как творческого процесса настолько актуальна, что к ней обращались ученые-методисты и педагоги разных поколений: Т. Г. Браже, В. И. Андреев, Е. О. Галицких, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. Г. Рындак, Е. С. Романичева, Е. С. Роговер, Н. М. Свирина, И. В. Сосновская, В. А. Слостенин, Н. П. Терентьева, Е. Р. Ядровская и др., а также психологи Л. С. Выготский, Ф. Н. Гоноблин, Н. Д. Левитов, С. Л. Рубинштейн и др.

Сущность педагогического творчества Н. В. Кузьмина видит в создании новых способов воздействия на учеников, ненасильственных, способствующих раскрепощению творческих способностей школьников.

В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров отмечают решающую роль творчества в педагогической деятельности, по их мнению, только с помощью его можно преодолеть стереотипы, тормозящие развитие личности. Развивая эту мысль, М. М. Поташник пишет, что педагогическое творчество имеет уникальную особенность – содержанием его является формирование человека, который всегда неповторим.

Если обобщить позиции исследователей по отношению к данной проблеме, то, с точки зрения Т. Г. Браже, В. А. Кан-Калика, Н. Д. Никандрова, В. И. Загвязинского, Н. В. Кузьминой и др., творчество педагога заключается в создании нового метода педагогического взаимодействия учителя и учащихся; открытии новых и перспективных возможностей уже известных методов; интерпретации существовавших ранее форм и приемов, их переосмыслении; конструировании учебного материала, моделировании воспитательного процесса; в умении видеть «веер вариантов» при решении одной и той же проблемы; трансформировать методические рекомендации, теоретические положения в конкретные педагогические действия; в создании нестандартных опытов педагогического взаимодействия учителя и учащихся; в использовании и оригинальном применении нетрадиционных способов решения тех или иных педагогических задач; в открытии новых и перспективных педагогических возможностей уже известных методов; может проявляться в оригинальных интерпретациях существовавших ранее форм или приемов, в их переосмыслении, то есть в новых приемах обучения и воспитания; в конструировании учебного материала, моделировании воспитательного процесса.

Процесс педагогического творчества – это процесс решения постоянно возникающих творческих педагогических задач (Т. Г. Браже, Н. В. Кузьмина, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров, В. С. Шубинский и др.).

Поскольку творческие задачи не должны иметь окончательного решения: из него всегда появляется содержание нового задания – выделяют два основных типа творческих заданий:

- задания, построенные на познании объекта, многообразии его свойств, связей;
- задания, направленные на творческое преобразование как самого объекта, так и его составляющих частей, свойств, надсистем.

Учителю необходимо осознать, что педагогическая деятельность – это творческий процесс, чтобы инициировать его, надо знать механизмы стимулирования творческих способностей личности. В педагогике и методике наработано достаточно приемов и методов, развивающих творческие

способности учащихся. Необходимо овладеть данным инструментарием, выделяя из педагогического опыта не детали, а идею, обогащая ее собственным творческим подходом.

Педагогическое творчество – важное условие развития креативности личности обучающегося.

«Педагогическое мастерство» и «педагогическое творчество», с нашей точки зрения, понятия хотя и не тождественные, но тесно связанные: если дефицит знаний стимулирует развитие «педагогического творчества», то последнее в конечном итоге является мощным стимулом развития «педагогического мастерства». Этот вывод, сделанный Т.Г. Браже и другими учеными, является основополагающим в контексте рассуждения о соотношения «профессиональной компетентности» и «креативной компетентности».

Креативную компетентность педагога-словесника можно определить как интегральное многофакторное качество личности, обуславливающее на профессиональной основе развитие литературно-творческих способностей школьников и саморазвитие собственных творческих способностей [12, 13].

При этом креативная компетентность педагога рассматривается как самостоятельное новообразование, находящееся в сложных диалектических связях с профессиональной компетентностью. Учитель может быть профессионально компетентен, но обладать разными способностями к творчеству, разной готовностью к развитию данных способностей у своих учеников.

Находясь в сложных диалектических связях с профессиональной компетентностью, креативная компетентность может как совпадать, так и расходиться с ней. Понятие креативная компетентность – системное и многокомпонентное.

Нами были выделены и экспериментально проверены некоторые компоненты креативной компетентности учителя-словесника (см. табл. 1) [13].

В целях активизации творческого компонента в становлении личности целесообразным является определение структуры креативной компетентности педагога. В рассуждении о составляющих креативной компетентности важно исходить из того, что учитель русского языка и литературы в своей профессиональной деятельности интегрирует знания филологических и специальных дисциплин. Составляющими данной компетентности являются компетенции, которые не сводятся только к знаниям, умениям, навыкам, а определяют еще и свойства человека устанавливать связи между знанием и ситуацией, формировать процедуру решения поставленной проблемы. Знания, умения, навыки рассматриваются при этом как основа,

на которой формируются способы творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений.

В структуре креативной компетентности учителя-словесника проявляется креативная компонента следующих компетенций: филологической (литературоведческой, языковой и лингвистической), культурологической, психолого-педагогической, методической.

Филологическая компетенция предполагает умение педагога выстраивать ценностные диалогические отношения с текстом культуры, по возможности создавать учебные, художественные, публицистические тексты; вариативность интерпретации текста.

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

Психолого-педагогическая компетенция педагога рассматривается как полномочия педагога, его обязанность и умение самоактуализироваться в творчестве, предполагает креативность, обращенную словесником к самому себе на основе самообразования и системы работы, проводимой педагогами высшей школы. Это способность выстраивать отношения со школьниками на основе ценностных ориентаций, опыта творческой деятельности.

Методическая компетенция учителя-словесника является важнейшей в составе креативной компетентности, так как она предполагает знание педагогами методик развития литературно-творческих способностей учащихся, умение передать опыт творческой деятельности школьникам, что и составляет ядро креативной компетентности.

Формируемое поле **профессиональной компетентности** педагога шире его креативной компетентности. Вместе с тем, креативная компетентность, находясь в сложных диалектических связях с профессиональной компетентностью, на каком-то уровне своего формирования совпадает с ней, накладывается на профессиональную компетентность; однако возможно и их расхождение. Когда мы говорим о формировании креативной компетентности педагога, речь идет о другом, более результативном качестве учительской работы, которая так необходима в современную эпоху «вызовов» и неудовлетворенности в работе учителя-филолога.

В результате длительного эксперимента, проведенного под руководством Т.Г. Браже (2007–2010 и 2017–2019 годы, число респондентов – 100 учителей и 1000 учеников

Таблица 1

Компоненты креативной компетентности учителя-словесника

| Компоненты | Содержательная часть |
|--------------------|--|
| 1. Аксиологический | Творческое отношение к слову и человеческой личности как ценности |
| 2. Мотивационный | Потребность в творческом взаимодействии с текстом и стремление передать эту потребность ученику |
| 3. Когнитивный | Способность к творческому взаимодействию с текстом через диалог с учеником, проявляющая себя в создании собственных художественных, критических и публицистических текстов; умение творчески использовать отобранную информацию и выстраивать ее как систему творческих задач, проявляющаяся в создании креативного учебного текста; умение использовать филологические знания для решения профессиональных творческих задач |
| 4. Операциональный | Владение методиками анализа, интерпретации художественного произведения в его родовой специфике и владение методиками развития литературно-творческих способностей учеников; умение творчески использовать накопленный методический опыт и создавать новые методики |
| 5. Рефлексивный | Рефлексия по поводу собственной творческой деятельности; рефлексия по поводу своей роли учителя в процессе создания художественного и критического текста учениками |

общеобразовательных школ, гимназий, лицеев), были выделены **четыре типа учителей** по уровню креативности и по соотношению креативной компетентности и профессиональной компетентности: учителя-ретрансляторы, учителя-экспликаторы, учителя-импровизаторы, учителя-исследователи [13, 17]. В ходе эксперимента было доказано, что учитель с высоким уровнем креативности (учитель-исследователь) более успешно формирует креативные способности учеников. Однако и учитель, не обладающий достаточным уровнем креативности, но владеющий методикой развития литературно-творческих способностей (учитель-экспликатор), может развить данные способности учащихся.

Таким образом, было доказано, что креативная компетентность педагога – самостоятельное личностное образование, которое находится в сложных диалектических связях с профессиональной компетентностью. Когда говорится о креативной компетентности, речь идет о другом, более результативном качестве учительской работы.

Дальнейшего исследования требуют изучение специфики формирования креативной компетентности у будущих учителей других школьных дисциплин, а также проблема совершенствования креативной компетентности у практикующего учителя русского языка и литературы в условиях повышения квалификации и при самообразовании.

Список литературы

1. *Кузьмина Н. В.* Способности, одаренность, талант учителя. Л.: Знание, 1985. 33 с.
2. *Митина Л. М.* Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998. 201 с.
3. *Маркова А. К.* Психология труда учителя: кн. для учителей. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
4. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального развития. М.: Академия, 2009. 240 с.
5. *Колесникова И. А.* Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики. 2-е изд., доп. и переработ. СПб.: Детство-пресс, 2001. 288 с.
6. *Браже Т. Г.* Профессиональная компетентность специалиста как многофакторное явление // Тезисы к семинару 25–29 июля 1990 г. М.: НИИОВ, 1990. С. 39–62.
7. *Браже Т. Г.* Пути повышения профессиональной компетентности специалиста, работающего в системе человек-человек // Образование взрослых. Состояние и проблемы: тезисы Всесоюзной научно-практической конференции. Л.: АПН СССР, 1991. С. 17–20.
8. Развитие творческого потенциала и изучение профессионального мастерства учителя литературы: метод. рек. / сост. Т. Г. Браже. Л.: АПН СССР, 1986. 36 с.
9. *Браже Т. Г.* Развитие творческого потенциала, творческих способностей педагога в различных областях и деятельности досуга // Педагогические училища в системе непрерывного образования: опыт, проблемы, перспективы: в 2 ч. СПб., 1996. Ч. 1. С. 36 – -38.
10. *Браже Т. Г.* Учитель как профессионал и личность в пространстве культуры // Мир русского слова. 2003. № 3. С. 56–59.
11. *Браже Т. Г.* О литературе в школе. Книга для учителя. СПб.: ИД «Мирс», 2008. 394 с.
12. *Брякова И. Е.* Формирование креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. 380 с.
13. *Брякова И. Е.* Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб., 2010. 51 с.
14. *Загвязинский В. И.* Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 159 с.
15. *Субетто А. И.* Онтология и феноменология педагогического мастерства: [в 2 кн.]. Тольятти: Развитие через образование, 1999. Кн. 1. 208 с.
16. *Кудрявцева М. Е.* Учитель как субъект творчества. СПб.: НОУ «Экспересс», 2006. 192 с.
17. *Bryakova I. E.* Creative competence as a forming condition of the new type of teacher // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2020. P. 193–199.

ОТ СЕМЕЙНОГО К ПОСТДИПЛОМНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

УДК 372.882

Н. М. Свирина

МЕТОДИЧЕСКИЕ СОЗВУЧИЯ

Предваряя перечисление принципов анализа литературных произведений в книге для учителя «О литературе в школе», Тереза Георгиевна Браже конкретизирует смысл изучения литературы в школе так: «Для преодоления у учащихся сложившихся стереотипов мышления, неверных нравственных и эстетических суждений методика преподавания литературы в школе предполагает и опору на жизненный опыт обучающихся, более активное и вместе с тем более гибкое и тонкое воздействие на их личность, более развитую, а не сокращенную, как иногда полагают, систему аргументов в процессе обучения предмету и воспитания через него» [1, с. 363].

Эта преамбула не менее значима, чем сами принципы анализа, так как расставляет по местам основных участников процесса анализа литературного произведения: учеников, их базовые возможности и методику преподавания литературы в школе не как постулат, а, скорее, как дирижерскую палочку, пульт, улавливающий все изменения оркестра и точно реагирующий на возникшую ситуацию. Кроме того, в приведенной цитате видна несомненная убежденность ученого в обучающих и воспитывающих ресурсах

...Школьный курс литературы всегда являлся интеграцией науки о литературе, читательской практики и опытов сочинительства, то есть явлений разного порядка, связанных между собой на основе целеполагания.

*Т. Г. Браже,
«Интеграция предметов в современной школе»*

предмета «Литература», нуждающихся в верной инструментровке при помощи системы аргументации на уроке.

Это порой бывает сложно. Методисты и учителя литературы часто говорят о своем предмете преподавания – литературе – как об *особом* предмете. Литература – искусство и одновременно учебный предмет. Некоторых это раздражает: искусство не всякий поймет, а научить надо каждого. Отсюда – перетягивание целей и способов обучения то в одну – ученическую, то в другую – творческую – стороны. Полемика не иссякает, ей можно посвятить не статью, а тома рукописей. Как аргументировать отношение к искусству, не высушив при этом само произведение? Как этому может научить урок литературы?

Т. Г. Браже в цитируемой выше книге пишет: «Прежде всего, необходимо гибкое, гармоничное соотношение исторического и общечеловеческого аспектов в изучении произведения. Это значит, что учитель должен владеть сам и вести учащихся к четкому осознанию того, чем это произведение было интересно современникам писателя, в чем его общечеловеческое значение, чем оно стало особенно интересным нашим современникам.

Этот принцип находится в основании современной методики преподавания литературы. <...> Преподаватель постоянно помнит о том, что личностное освоение литературы наиболее активно проходит при созвучии произведения, написанного, скажем, более века назад, опыту современных читателей. Созвучие не всегда обязательно сразу перерастает в единомыслие, иногда оно начинается с противопоставления, контраста» [1, с. 365].

Слово «созвучие», выбранное ученым для развития идеи о невозможности игнорирования представлений самих школьников при изучении классической литературы, сама идея созвучия актуализируются сегодня в методике преподавания литературы в школе.

Разными голосами разговаривает классическая литература с современным читателем. Искусшенному читателю отгородно вслушиваться в звуко-ряд писателей-классиков, вычленив в нем пушкинские, тургеневские, толстовские интонации, любимые слова писателя, речевые обороты. Иное дело читатель-школьник, ученик, не то что не умеющий вслушиваться в голос вымышленного персонажа, но даже порой не пытающийся его представить. С этой точки отсчета часто трудно сдвинуться учителю, нужны определенные подходы, чтобы приблизить учеников к ощущению времени бытования литературного произведения. Именно звуки, звучание голоса, созвучие может быть способом преодоления барьеров незнания.

Методическим примером приведем наш раздел учебника для 10 класса, вышедший в 2019 году [2, 3].

Программа 10 класса по литературе, фактически не меняющаяся уже десятилетия, построена по историко-хронологическому принципу. Обилие имен писателей и поэтов, количество необходимых для знакомства произведений непосильно для обычного школьника. Необходимость включать старшеклассников в чтение остается перво-степенной методической задачей. Потому одним из разделов учебника было решено сделать собирательный, чтобы ученики могли в писателях и героях русской литературы XIX века увидеть яркие характеры, разные вкусы, эти вкусы оценить, и, возможно, разделить. Раздел называется «Их сдружила музыка» [3, с. 203–214].

Музыка для людей XIX века – особый естественный мир. Это тема многих и многих монографий. Для учебника важно, что в наши дни музыка остается искусством для всех – вне возраста и социальных барьеров. В разделе не сравниваются музыкальные вкусы писателей XIX века, их героев с музыкальными предпочтениями наших современников. Ключ – в созвучии, в том, что у каждого человека, у наших десятиклассников

есть любимые мелодии, что-то важное говорящие им. Таким образом, были выбраны герои произведений, уже изученных к тому времени в 10 классе, а также не входящих в школьную программу, некоторые музыкальные ситуации из жизни самих писателей, их связывает звучащая в литературе второй половины XIX века музыка. Сама структура учебника давала дополнительные возможности для подобной непринужденной беседы: в учебник включено и знакомство с зарубежной литературой. Потому раздел «Их сдружила музыка» открывается следующей заставкой: «Литература и музыка в XIX веке словно бы заговорили на общем языке... В литературе, в романах И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого, И. А. Гончарова, Ж. Санд, О. де Бальзака звучат имена Моцарта, Гайдна, Шуберта, Бетховена, Вебера. Л. Н. Толстой пишет повесть „Крейцера соната“ под воздействием услышанной им музыки, статью „Что такое искусство?“ (1897–1898). Статьи Стендаля о музыке Моцарта в то время опережают понимание его многими профессионалами-музыкантами. Гюго в статье о Шекспире размышляет о том, что роднит поэзию и музыку, создавая общее русло для их течения. Бальзак в новелле „Массимила Дони“ пишет о бесконечных возможностях для понимания души, таящихся именно в языке музыки» [3, с. 203]. Этот установочный текст дает учителю возможность расширить поле диалога на «музыкальных» уроках, выбрать то, что ближе именно данному классу, ведь за плечами почти вся программа года. Сам макет учебника выстроен удачно с визуальной точки зрения, он удобен для ученика. Тексты, заметки, «скрепки», отдельные факты, короткие историко-культурные комментарии, позволяющие создавать учебные задачи и проблемные вопросы, располагаются в разных местах разворота, и потому, открывая новый раздел, ученики получают сразу много разнородной информации по теме раздела. В разделе «Их сдружила музыка» первый подзаголовок назван «На языке музыки», что, по свидетельству десятиклассников, им весьма импонирует. Ученики встречаются в этом обобщающем разделе с темами «Музыка и война» (Л. Н. Толстой, «Севастопольские рассказы», «Война и мир»), рядом с этой темой на «скрепке» ученики могут прочесть очень короткие сведения о роли музыки в жизни людей второй половины XIX века. Сведения короткие, но важные, так как слова П. Я. Чаадаева о музыке из статьи «Отрывки и разные мысли. 1828–1850»: «...она одна отличается прекрасной бесполезностью и... именно поэтому она глубоко нас волнует» [3, с. 205], – по своему понятны многим старшеклассникам, об этом они готовы говорить, опираясь на предложенные нами в учебнике примеры, фрагменты, эпизоды и ранее

прочитанные произведения. На фоне меняющейся музыкальной темы в «Севастопольских рассказах» ставится проблемный вопрос, который, с одной стороны, закрепит в памяти эти мало знакомые школьникам рассказы, а с другой – оставит представление о Льве Толстом – офицере, активно отрицающем любое военное насилие. Наслаиваясь на впечатления школьников после изучения романа-эпопеи «Война и мир», музыкальные звуки воюющего города, изменения в их восприятии самими офицерами с течением времени становятся откровенной художественной деталью, разрушающей на глазах читателя всю романтику и пафос военных действий. Кроме того, учитель может закрепить на этом фрагменте урока представления школьников о творческой лаборатории писателя.

Тему музыки и войны продолжает уже известный ученикам эпизод из романа «Война и мир» – Петя Ростов в ночь перед боем. Его десятиклассники читают, уже погружившись в контекст музыкальной темы творчества Л. Н. Толстого, органично включаясь в философию писателя, обсуждая его мысль: «Музыка – это наиболее яркое практическое доказательство духовности нашего существа» [3, с. 206].

Следующая рубрика «Музыка как признак счастья» проводит десятиклассников через осознание этой мысли при знакомстве со следующими эпизодами:

- из романа И. С. Тургенева «Накануне» (состояние Елены, когда под музыку «Ей стало страшно своего счастья»);
- из романа Л. Н. Толстого «Семейное счастье» (со словами героя «Вам не должно и нельзя скучать... у вас есть музыка, которую вы понимаете») и из жизни самого Л. Н. Толстого;
- из романа И. А. Гончарова «Обломов», что дает возможность увидеть главного героя не увальнем, лентяем и бездельником, каким воспринимают Обломова большинство старшеклассников, а человеком тонкой душевной организации;
- фрагментами из работ Л. С. Выготского о музыке и ее воздействии на человека, дающими старшеклассникам возможность вступить в новый диалог и затем, в итоге работы над разделом, выбрать перспективную тему проекта.

Эта рубрика кратко знакомит учеников с популярным в XIX веке английским композитором и исполнителем Джоном Фильдом, чей способ игры на фортепиано долго оставался высоким примером исполнительского искусства в России, что нашло отражение в романах И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого и других писателей.

Далее следует рубрика «Музыка дает ответ», где ученикам предлагаются эпизоды, в которых литературные герои именно под воздействием

звучащей музыки совершают судьбоносный выбор. Школьники оказываются свидетелями глубоких психологических переживаний, подтекста, скрывающегося в обыденности и вырывающегося при сильных эмоциональных переживаниях.

Завершается раздел историей об импровизации Н. А. Римского-Корсакова, когда он загадал своим друзьям-слушателям задачу: «Однажды композитор Н. А. Римский-Корсаков в присутствии друзей сыграл увертюру (вступление) к новой опере и предложил угадать ее содержание. Все присутствующие сошлись во мнении, что музыка рисует ясную и холодную звездную ночь. И действительно: это была увертюра к опере „Ночь перед Рождеством“ по повести Н. В. Гоголя. Музыка явилась не просто узнаваемой, но и пересказываемой» [3, с. 209]. И эта мысль созвучна, близка десятиклассникам благодаря их индивидуальным музыкальным предпочтениям. Все эти шаги делаются не только для развития общекультурных представлений школьников, задача стоит в соединении разных миров на основе понятных старшеклассникам чувств.

Погрузив учеников в мир музыки, где они чувствуют себя не посторонними, учитель получает возможность решать ряд образовательных задач на неожиданном в учебнике, но близком для школьников материале, говорить о созвучии тому или иному музыкальному состоянию того или иного персонажа и/или писателя. Этому способствуют не только финальные рубрики «Проект», «Подведем итоги», «Исследования», которые предлагают вариативные темы для рассуждений, но и предшествующая им очень важная для возможности поиска созвучия рубрика «Почитаем». Ученикам предлагаются большие «музыкальные» фрагменты из не изученных десятиклассниками произведений программных писателей. Фрагменты проиллюстрированы всеми необходимыми культурно-историческими комментариями для работы на уроке, когда сама тема всего раздела расширяется за счет медленного чтения с поставленными предварительно проблемными вопросами. Так расширяется культурное поле десятиклассников для осмысления предлагаемой темы, понимание писателя, героя литературы XIX века в его естественных культурно-исторических условиях. Потому эпизоды из романов Ф. М. Достоевского «Униженные и оскорбленные» и И. С. Тургенева «Накануне» соседствуют с фрагментом мемуарно-исторической прозы Т. А. Кузминской «Моя жизнь дома и в Ясной Поляне» (Гл. XXI «Письмо Льва Николаевича к Соне»).

Таким образом, музыка – участница событий нашей жизни, влияющая на принятие важных, порой судьбоносных решений, – играет по сути

ту же роль и в литературе. После работы с этим разделом десятиклассники находят, как показывает практика, свое личное созвучие с заданной эпохой. Это первый шаг в нахождении общего с людьми позапрошлого столетия, чье мировоззрение предлагается изучать на уроках литературы. Эту трудную задачу можно решать, последовательно создавая у старшеклассников целеполагание, о котором писала Т.Г. Браже в приведенной в качестве эпиграфа к статье цитате [4, с. 150]. Целеполагание формируется с учетом и на основе возможностей и интересов учеников. Целеполагание надо выращивать, находя все больше общего или спорного, отличного в жизни, вкусах, целях, способах их достижения, сомнениях писателей и их персонажей с нашими современниками. На первом этапе – на уровне возникающего интереса к чему-то знакомому, возможно, общему с людьми XIX века, в чем-то понятному или, напротив, удивляющему,

на втором этапе – уходя в мир произведения, а после – погружаясь в ткань художественного образа. Из образовавшихся созвучий постепенно будет складываться гармония, но только при наличии этих созвучий, то есть первоначальных точек пересечения старшеклассников с фрагментами мира героев классической литературы. Путь долгий, он идет через все уроки литературы. Залог успешности этого пути – в гуманитарной культуре учителя. О ней Т.Г. Браже писала: «Уровень освоения гуманитарной культуры, свобода оперирования ее данными обеспечивает также учителю большую устойчивость его жизненной позиции в сложном современном мире, большую удовлетворенность своей деятельностью, равно как и большую самокритичность. Владение гуманитарной культурой является питательной средой для развития как общих, так и специальных профессиональных способностей учителя» [5, с. 19].

Список литературы

1. Браже Т.Г. О литературе в школе. Книга для учителя. СПб.: ИД «Мирс», 2008. 394 с.
2. Литература. 10 класс. Учебник для общеобразоват. организаций. Базовый уровень: в 2. ч. / под общ ред. Л.А. Вербицкой; науч. рук. авт. кол. Н.М. Свирина М.: Просвещение, 2019. Т. 1. 240 с.
3. Литература. 10 класс. Учебник для общеобразоват. организаций. Базовый уровень: в 2. ч. / под общ ред. Л.А. Вербицкой; науч. рук. авт. кол. Н.М. Свирина М.: Просвещение, 2019. Т. 2. 240 с.
4. Браже Т.Г. Интеграция предметов в современной школе // Литература в школе. 1996. № 5. С. 150–155.
5. Браже Т.Г. Гуманитарная культура взрослых: развитие в процессе непрерывного образования. СПб.: Тускарора, 2006. 164 с.

УДК 372.882

И. И. Шатилова

В ПОИСКАХ СМЫСЛА (К ПРОБЛЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ)

Главные проблемы современного образования обусловлены реалиями сегодняшнего дня: информационным переизбытком, ведущим к ментальному хаосу; ускорением социокультурных процессов, увеличивающих разрыв между поколениями; цифровыми технологиями, обеспечивающими технические возможности обучения и в то же время резко снижающими его эффективность; сменой этической парадигмы.

Авторы ряда антиутопий, в частности Курт Воннегут, предсказали все это еще несколько десятилетий назад. Так, в романе «Времетрасение» любимый герой автора, его alter ego, старый писатель-фантаст Килгор Траут, в повести «Сестры Б-36» описывает драматическую ситуацию на планете Бубу. На этой планете многое было похоже на мир землян, но главное сходство – устройство мозга бубуян: «Дело в том, что у них особенный мозг. Его можно запрограммировать делать одно и не делать другое, чувствовать так или чувствовать иначе. Ужасно удобно!

Программировался мозг просто. Не нужны были ни хирургия, ни электроника. Делалось это через социум – то есть разговорами, разговорами и еще раз разговорами. Взрослые говорили малышам, какие чувства и действия предпочтительны или желательны. В молодом мозгу образовывались, соответственно, нужные зоны, и получалось так, что растущий организм совершал поступки и получал удовольствия совершенно автоматически» [1, с. 7].

В результате простых методических приемов в мозгу образовывались специальные зоны – зоны воображения. Именно они делали жителей планеты добрыми, сердечными, способными восхищаться красотой, искусством, понимать юмор.

Идиллическая картина жизни на Бубу резко изменилась после того, как одна из сестер, ученый, изобрела с помощью шизиков телекамеры, передатчики и приемники, иначе говоря, телевидение. Телепередачи «сделали воображение излишним и сразу стали ужасно популярны, потому что передачи были очень увлекательные, а думать было не нужно» [1, с. 7]. Молодежь планеты в результате этого изобретения «больше не видела смысла развивать у себя зоны воображения, поскольку они знали, что достаточно нажать на кнопку – и они

увидят все, что душе угодно. Молодежь смотрела на отпечатанную страницу или на картину и удивлялась, как „старички“ могли „кайфовать“ от таких простых и мертвых вещей. ...Подрастали новые поколения. Они уже не знали, что такое воображение, и поэтому не могли представить себе жизнь без всей той дряни, которой их потчевала Ним-Ним. Но самое плохое, что они больше не могли читать интересные, греющие душу истории на лицах друг у друга... Так жители Бубу, пишет Килгор Траут, „стали самыми беспощадными созданиями в местном скоплении галактик“» [1, с. 7].

Не правда ли, узнаваемая и пугающая своей перспективой картинка? Собственно, это уже не перспектива, а суровая реальность. Наличие интернета, заменившего собой все и вся, поставляющего готовые образы, блокирует не только воображение, процесс, играющий главную роль при чтении художественной литературы, но и память: зачем что-то запоминать, если можно просто нажать кнопку и получить ответ практически на любой вопрос. Цифровые технологии пагубно влияют на внимание, в частности на концентрацию внимания: процесс чтения приобретает поверхностный, фрагментарный характер. Информационный переизбыток, в свою очередь, порождает ментальный хаос. Очевидно, что указанные проблемы особенно очевидны в сфере преподавания гуманитарных дисциплин, прежде всего литературы.

Для того чтобы проверить данное предположение, было проведено небольшое исследование: были проанализированы 47 выпускных сочинений по литературе, проведены анкетирование в 10-х и 7-х классах (всего 75 учащихся) на предмет востребованности литературы как учебного предмета, анализ устных ответов.

Контент-анализ выпускных сочинений и устных ответов старшеклассников показал, что восприятие классической литературы у современных подростков бывает весьма специфическим.

Так, ученица, рассказывая о Платоне Каратаеве, заявляет:

– У Платона Каратаева не было должного образования.

– ?

– Ну, у него не было высшего образования.
– А какое?
– Гимназию только закончил (устный ответ Берты Е., 10 класс).

«Наивная девушка (Наташа Ростова) поддалась чарам молодого человека и согласилась с ним бежать. Когда их поймали, девушка была опозорена, а Андрей не хотел ее видеть. Она послушала свое трепещущее от любви сердце и пожалела об этом. Я хочу сказать, что в ней было противоречие: ранить Андрея или потерять Анатоля, для нее оба варианта были злом. Она любила обоих и, послушав свое сердце, обожглась» (Марина К., 11 класс).

Подобные примеры свидетельствуют не только о полном непонимании прошлых контекстов, что вызвано ускорением социокультурных процессов, но и о явной неспособности к линейному чтению.

Еще несколько характерных примеров из выпускных сочинений:

«Когда семья (Мармеладовых. – *И. Ш.*) испытывала серьезные денежные трудности, девушка выполнила приказ мачехи, не стала перечить старшим и смиренно пошла на панель, чтобы обеспечивать неродных брата и сестер, пьяницу отца и его жену, страдающую от чахотки. Неужели героиня обречена? Неужели она никогда не будет жить собственной жизнью? Нет, с Соней все будет хорошо, ибо смирение – добродетель. Достоевский показывает, как за самопожертвование, за отсутствие ропота ситуация в семье девушки налаживается. Родители хоть и умерли, но перестали мучиться, а дети теперь находились в надежных руках. То есть за смирение (за добродетель) Соня получает награду судьбы» (Ольга В., 11 класс).

«Героиня страстно полюбила И. И., но мужчина не смог ответить взаимностью на ее чувства, потому что перед ним была девушка с сомнительным происхождением и со сложным характером. Герой же был спокойным и мягким человеком, который не хотел покидать зону комфорта и менять свою жизнь в угоду любви» (Николай С., 11 класс).

«Родион Раскольников, убивая старуху-процентщицу, думает, что совершает благое дело, потому что деньги, которые он заберет у нее, пойдут на благотворительные цели (Мирра Х., 11 класс).

Налицо ментальный хаос, вызванный информационным перенасыщением, и полное непонимание социокультурного контекста произведения. Использование цифровых технологий приводит к нежеланию напрягаться, думать самостоятельно, снижает интерес к литературе. Ускорение всех процессов в современной жизни приводит к все большему межпоколенческому разрыву, а смена этической парадигмы делает совершенно непонятными для современных школьников духовные искания писателей прошлого, их представления о человеке, его назначении, идеалах, тех нравственных убеждениях, которыми он руководствуется в жизни.

Таким образом, неизбежно возникают вопросы о том, как вводить учеников в контексты прошлого, как сделать понятной этическую парадигму русской классической литературы, как создать более привлекательную образовательную среду.

Современные социологические исследования проблемы чтения показывают, что читают современные подростки не меньше, чем их ровесники предыдущих поколений, но проблема в том, что читают не то, что их предшественники, да и не так. Сам факт чтения весьма радует, но так как речь идет о преподавании литературы в школе, то вопрос о качестве чтения приобретает особое звучание. Как убедить современных школьников в необходимости чтения, в том, что чтение художественной литературы – одно из важнейших условий развития собственной личности, становления собственного «я»?

Суть литературного образования, по В. Я. Стоюнину, состоит в умственном, нравственном и эстетическом развитии. Знание содержания произведения – знание бесполезное, особенно в современном мире, но работа с текстом, разбор произведения, включающий, по В. Я. Стоюнину, разбор фактов, характеров, взаимоотношений героев, мирозерцания, идеалов, идей писателя, – именно это наводит учеников «на мысли, близкие каждому, житейские» [2, с. 6]. Актуальное прочтение – путь от содержания произведения к проблемам современной жизни – дает ученикам возможность личностного освоения текста. Именно это В. Я. Стоюнин связывает с «истинным познанием, так как оно объясняет человеку его самого, заключает в себе силы развивать его умственно, нравственно, эстетически» [2, с. 9].

Анкетирование на предмет востребованности литературы показало, что, несмотря на прагматичный подход современных учеников («зачем мне литература, я не собираюсь сдавать ЕГЭ»), большинство из них признают необходимость в гимназии литературы как учебного предмета. Основные аргументы «за» литературу:

- развивает;
- дает жизненный опыт;
- помогает лучше узнать историю страны;
- обогащает словарный запас;
- приносит удовольствие;
- способствует становлению мировоззрения, развитию духовно-нравственных качеств.

Вопрос «Выбрал бы ты литературу в качестве учебного предмета (если бы была возможность выбора)?» показал следующий результат: в 10 классах только 12% из числа опрошенных не выбрали бы этот предмет, а вот в 7 классах – больше 50%. Все меняется на наших глазах и свидетельствует об ускорении социокультурных процессов.

Интересными были ответы на вопрос «Что мне дают уроки литературы?».

«Уроки литературы дают мне площадку, свободную для размышлений на различные темы с последующим обсуждением, а потом перенос своих мыслей на бумагу».

«Литература приносит в мою жизнь новые знания, новые понятия о мире. Наверное, без литературы я бы не прочитала некоторые произведения, которые сильно изменили мои взгляды на жизнь».

«Самовыражение, возможность проявить себя, частично заменяет необходимую психологию».

«Понимание жизни; появление жизненных убеждений, ценностей; желание читать; да и вообще, обсуждение произведений часто захватывает».

«Успокоение души!»

Однако есть и другие ответы на этот вопрос.

«Литература развивает умение выкручиваться, забирает время, нервы, силы, сон» (в качестве комментария: скорее всего, у автора это относится ко всем предметам гуманитарного цикла).

«Никаких приятных ощущений и ничего полезного».

«Лишний стресс, так как чаще всего я не делаю домашнее задание».

Результаты анкетирования подтвердили предположение о возрастающем прагматизме современных школьников, однако кое-что и порадовало: литературу как предмет все-таки большинство учащихся еще признают.

Еще один важный момент: нельзя не учитывать особенности современного, так называемого цифрового, поколения [3], в частности, их потребность в самовыражении. Не случайно многие

учащиеся отмечают необходимость дискуссий на уроке, возможность высказать свою точку зрения, включение в урок сценок, игровых моментов. Нельзя, однако, не учитывать сложность восприятия современными школьниками классических текстов, которые составляют основу программы по литературе.

Для решения обозначенной проблемы нами использованы методические приемы, активизирующие деятельность учеников на уроках литературы, способствующие личностному освоению классических текстов. Стоит повторить, что в эпоху интернета мы имеем дело с совершенно иным поколением, чем было еще несколько лет назад. Помимо влияния на память и внимание, отмечается негативное воздействие на эмоциональное развитие: доказано, что у современных детей наблюдается явный дефицит эмоциональных реакций, что в свою очередь затрудняет процесс эстетического развития учащихся и приобщения их к литературе как искусству.

Чтобы пробудить эмоциональный отклик на художественный текст, используется методика дискретного анализа (разработана петербургским режиссером Яной Туминой). Методика строится на допущении, что слово при его функционировании представляет собой условно-дискретный фрагмент континуальной и многомерной картины мира. Согласно концепции А. А. Залевской, слово «в индивидуальном лексиконе включено в многообразные взаимопересекающиеся связи по линии большого количества разнообразных параметров (чувственно-предметных, эмоционально-оценочных, системно-языковых и т. д.)... функционирование слова в индивидуальном сознании направляется, с одной стороны, сформировавшимся образом мира, а с другой – местом слова в языковой системе» [3, с. 182]. Таким образом, функционируя, слово выполняет роль, «сравнимую с ролью лазерного луча при считывании голограммы: оно делает доступным для человека определенный условно-дискретный фрагмент континуальной и многомерной индивидуальной картины мира во всем богатстве связей и отношений» [4, с. 239]. Для работы выбирается небольшой фрагмент текста, в котором ученик должен подчеркнуть те слова, которые его «задели», это может быть одно слово или несколько, но они будут ключевыми для той «картинки», которую представит ученик. Показ и последующая интерпретация увиденного проявляют удивительное многообразие ассоциаций, которые может породить слово, но главное – это эмоциональная включенность в работу, готовность к восприятию текста.

Русская классика обращена к вечным темам, универсальным ценностям, важнейшим

социальным проблемам, многие из которых не утратили своей остроты. Следовательно, важно акцентировать внимание именно на актуальных вопросах, учитывая при этом исторический и культурный контексты произведения. Чтобы вывести ученика на уровень актуального прочтения, личностного освоения литературного произведения, нужны остановка, погружение в текст и контекст. И сегодня, читая, например, оду Г.Р. Державина «Властителям и судиям», ученики понимают, что проблема коррумпированности власти возникла не только что и по-прежнему звучит злободневно.

Худшее, что может быть для учения и для запоминания – скука. Один из способов, позволяющий ее избежать, – чтение по ролям, инсценировка; кстати, ученики с удовольствием участвуют в занятиях такого формата. Потребность в самовыражении [5] является характерной чертой современного поколения, поэтому этот вид деятельности на уроках литературы весьма эффективен.

Используется метод кооперативной групповой работы. Целью такой работы с литературным материалом является развитие не только социальных навыков, но и умения анализировать художественный текст, «слышать» автора. Класс делится на группы, перед каждой группой ставятся задачи: распределить роли, подготовить выразительное чтение, чтобы можно было понять характер персонажа, обозначить зону конфликта, выбрать мизансцену. Работа группы должна быть сфокусирована на «продукте» – готовой сцене, и каждый участник несет ответственность за общий результат. После каждого показа идет обсуждение по вопросам: насколько точно удалось передать ситуацию, характеры, насколько удачно построена мизансцена. Анализируются невербальные способы общения: интонация, позы, мимика, жесты. Все это проявляет понимание учащимися ситуации общения, то есть в том числе представление об эпохе и этических правилах. В процессе обсуждения выступлений появляется возможность глубже проникнуть в текст произведения, понять авторский замысел, проявить собственное отношение к прочитанному. Безусловным преимуществом этого метода является также развитие социальных навыков: умение работать в команде, на общий результат, умение общаться – слушать и слышать партнера.

Особый интерес представляет проект «Учимся, играя», разработанный группой петербургских энтузиастов во главе с Н.Н. Ковалевой. Процесс обучения проходит в игровой форме, которая позволяет максимально реализовать

потребность участников в творческой деятельности. В 2019 году автор статьи участвовала в этом проекте. Обучение проходило на материале пьесы Н.В. Гоголя «Ревизор». Все участники были ознакомлены с правилами и нормами предстоящей игры, разбиты на группы. В каждой группе прошло распределение ролей, после чего учащиеся под руководством профессиональных режиссеров работали с текстом. Количество групп соответствовало количеству действий в комедии. Сцена для показа определялась жеребьевкой. Результатом командной работы должна была стать постановка одного из действий комедии. Необходимо отметить, что подготовка к спектаклю включала в себя не только работу с текстом, но и изготовление реквизита и аксессуаров к спектаклю. На следующем этапе проходили новую жеребьевку сцен и самостоятельное прочтение учащимися выбранной сцены. Наверное, только игра помогает максимальному самораскрытию, высвобождает творческий потенциал, активизирует все виды деятельности, в том числе и мыслительную, а следовательно, способствует саморазвитию. В игре приобретается социальный опыт межличностных отношений, решаются проблемы совместной деятельности. А данный опыт также дает возможность найти путь в культуру прошлого. Все это находит подтверждение в постановках самих учащихся. Совершенно очевидно, что современное поколение подростков обладает такими удивительными способностями, как открытость, дружелюбие, готовность к продуктивному общению, креативность, артистичность, искренность, отсутствие страха показаться смешным.

В заключение хочется отметить, что современных школьников нужно принимать и понимать, в том числе их особенности и потребности. «Сегодняшние дети – это цифровые дети. Современное интернет-поколение можно охарактеризовать как глобальных детей, у которых неограниченные возможности получения и переработки информации, знаний. При этом благодаря открытой и всеобъемлющей информации в интернете дети стали практически независимы от взрослых в получении интересующих их сведений и знаний. Для этих ребят уже сегодня необходимо **создавать** привлекательную образовательную среду (реальную, виртуальную, дополненную)» [6, с. 7]. Очевидно, что и литература для них не просто очередной источник информации, но нечто более важное – возможность лучше понять себя, окружающих, мир, войти во взрослую жизнь человеком думающим, чувствующим, готовым к развитию.

Список литературы

1. *Воннегут К.* Времетрасение. URL: lib.ru/INOFANT/WONNEGUT/timequake.text (дата обращения: 06.04.2020).
2. *Стоюнин В. Я.* О преподавании русской литературы. СПб.: Типо-литогр. и фотот. П. И. Бабкина, 1898. 454 с.
3. *Залевская А. А.* Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1990. 189 с.
4. *Залевская А. А.* Введение в психолингвистику. Введение в психолингвистику: учебник М.: РГГУ, 2007. 559 с.
5. Проект RuGenerations. URL: <http://rugenations.ru> (дата обращения: 12.02.2020).
6. Комплексное междисциплинарное исследование, проводившееся в рамках реализации проекта «Цифровое поколение. Портрет в контексте образования», осуществляемого при финансовой поддержке РГНФ (Соглашение № 15–06–10018 (а) от 26 мая 2015 г.). Подходы, обоснования, организация проекта / М. Р. Мирошкина [и др.] // «Цифровое поколение» и педагогические реалии современной России: научно-практическая интернет-конференция с международным участием (Москва, ноябрь – декабрь 2016 г.) / под ред. М. Р. Мирошкиной, Е. Б. Евладовой, С. В. Лобынцевой. М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2017. С. 7.

УДК 374

Н. А. Сергеева

ЧЕТВЕРТАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ РЕВОЛЮЦИЯ: ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ И БИБЛИОТЕКЕ

Четвертая информационная революция, произошедшая во второй половине XX века, радикально изменила окружающий нас мир. В данный момент мы переживаем уже пятую информационную революцию, однако повсеместное внедрение персональных компьютеров и интернет-технологий явилось результатом предыдущей, четвертой, информационной революции.

Компьютеры с доступом в интернет уверенно заняли свое место в повседневной профессиональной деятельности как педагога, так и библиотекаря. В образовательной сфере развитие информационных технологий спровоцировало возникновение новой формы получения образования – дистанционного обучения.

Дистанционное обучение – обучение, при котором преподаватель и обучаемый разделены временем либо пространством, то есть находятся на определенной дистанции друг от друга. Единая концепция дистанционного образования отсутствует: одни абсолютизируют дистанционное обучение, считая, что оно придет на смену традиционным формам образования как форма, обладающая поистине уникальными возможностями, другие считают дистанционное обучение просто формой передачи информации [1, с. 187].

Вопрос о том, для каких категорий обучаемых можно использовать дистанционную форму обучения, является дискуссионным. Большая часть исследователей соглашается с тем, что в школе данная форма может использоваться только дифференцированно (для дополнительного образования одаренных детей, детей-инвалидов, школьников из сельской местности).

Относительно возможности получения профессионального образования в дистанционной форме разброс мнений достаточно широк. Согласно наиболее распространенной точке зрения, выпускники, изучающие точные и инженерные науки и сразу после получения дипломов начинающие управлять системами, от которых зависит благополучие (а то и жизнь) многих людей, могут быть просто опасны, если эти дипломы получены ими после дистанционной формы обучения. Гуманитарные науки имеют многовековую историю, уединенное чтение книг всегда способствовало освоению этих наук. Поэтому именно историю,

политологию, социологию, педагогику можно изучать дистанционно. Однако нельзя дистанционно освоить профессию, которая в дальнейшем предполагает тесное общение с людьми, в том числе и профессию учителя. В этом случае речь может идти только о разумном сочетании дистанционной и очной форм обучения [1, с. 188].

Дистанционная форма обучения стирает географические границы между педагогом и обучаемым, образование «приходит на дом». Аналогичные процессы прослеживаются и в библиотечной сфере. Внедрение новых технологий в библиотечную деятельность позволяет автоматизировать все этапы работы пользователей как в библиотеке, так и за ее пределами. Удаленные пользователи могут получать библиотечные услуги в той же мере, что и читатели, работающие непосредственно в стенах библиотеки [2, с. 27].

Широкое распространение информационных технологий привело к модернизации такого вида деятельности библиотеки, как справочно-библиографическое обслуживание. Новой услугой в обслуживании пользователей в удаленном режиме становятся виртуальные справочные службы (ВСС). За рубежом первые попытки организации виртуальных справочных служб были предприняты в конце 1980-х годов, а в начале XXI века их стали внедрять российские библиотеки [3, с. 29].

Распространение виртуальных справочных служб объясняется:

- трансформацией справочно-библиографического аппарата и изменением его содержательного наполнения, структуры и организации доступа к нему;
- расширением ресурсной базы обслуживания в связи с внедрением полнотекстовых баз данных;
- актуализацией потребностей в круглосуточном доступе к информационным ресурсам библиотек и помощи высококвалифицированных библиографов у удаленных пользователей [4, с. 92].

Исследователи выделяют несколько направлений развития виртуального справочного обслуживания в российских библиотеках:

- корпоративную виртуальную справочную службу;
- создание виртуальных библиографических служб на сайтах федеральных библиотек;

- организацию локальных справочных служб на сайтах публичных и вузовских библиотек [5, с. 124].

В качестве примера корпоративной виртуальной справочной службы хотелось бы привести виртуальную справочную службу корпорации универсальных научных библиотек (*ВСС КОПУНБ*), возглавляемую Российской национальной библиотекой.

ВСС КОПУНБ обслуживает пользователей через сетевую форму (webform), состоящую из нескольких полей, которые заполняются пользователем самостоятельно.

Ответ пользователь получает по электронной почте в течение двух дней. Количество запросов в день ограничено. Если читатель находится на территории библиотеки, он не может отправить запрос. Такое ограничение закономерно, так как в этом случае нет необходимости в использовании онлайн-службы.

Кроме *ВСС КОПУНБ* в Российской национальной библиотеке представлены также следующие виртуальные службы:

- «*Онлайн-консультант*» – один из самых перспективных виртуальных библиографических сервисов; сервис работает в chat-режиме, в режиме реального времени с предоставлением возможности непосредственного общения пользователя и специалиста [6, с. 93]. В работе этого сервиса есть небольшой нюанс: даже находясь в библиотеке, читатель может отправить запрос. В других виртуальных сервисах, таких как «Спроси библиографа» или «Виртуальная справочная служба», отправить запрос, находясь на территории библиотеки, невозможно;

- «*Спроси библиографа*» – в случае использования этой службы пользователь получает максимально оперативный ответ (не надо ждать два дня как при обращении в виртуальную справочную службу) по электронной почте;

- «*Не могу найти книгу*» – сотрудники сервиса проводят разыскания конкретных изданий, за составлением списков литературы по теме лучше обращаться в «Виртуальную справочную службу» или в службу «Спроси библиографа».

Все эти сервисы успешно помогают вести пользователям диалог с сотрудниками при возникновении затруднений в поиске литературы. К примеру, за 2017 год сервисами было выполнено 11,5 тыс. запросов [7, с. 14].

Помимо виртуальных справочных служб в библиотечную сферу с конца XX века внедряются электронные каталоги. Теперь с тем, что хранится в библиотечных фондах, можно ознакомиться, не выходя из дома, можно даже заказать необходимые издания, воспользовавшись опцией

электронного заказа, практикуемой во многих библиотеках. Таким образом, электронные каталоги стирают географические границы между читателем и библиотечным фондом, библиотека «приходит на дом».

В Российской национальной библиотеке опция электронного заказа для читателей реализуется сравнительно недавно, с осени 2013 года. Однако, с точки зрения формы реализации данной услуги, в Российской национальной библиотеке есть одна уникальная особенность: читатель может получить уведомление о статусе своего заказа не только по электронной почте или в личном кабинете на сайте библиотеки, но также в виде смс на мобильный телефон. Такое взаимодействие с клиентами популярно в сфере интернет-магазинов и успешно применяется на базе библиотеки, пользуясь спросом у читателей.

Интерактивные (от англ. *interaction* – взаимодействие) технологии обучения, технологии взаимодействия, позволяют максимально приблизить образовательный процесс к повседневной профессиональной деятельности. Например, относительно управленческих дисциплин следует учитывать приобретение теоретических знаний, формирование умений и навыков, необходимых в практической деятельности. Поэтому в процессе обучения специалистов пригодны в первую очередь те методы, при которых студенты идентифицируют себя с учебным материалом, включаются в изучаемую ситуацию, побуждаются к активным действиям, переживают состояние успеха от своей деятельности и соответственно мотивируют свое поведение. Перечисленным требованиям в наибольшей степени отвечают интерактивные технологии обучения, которые не только улучшают запоминание материала, но и способствуют его идентификации, реализации в повседневной жизни и профессиональной деятельности.

Разделяют три типа интерактивности:

- взаимодействие студента и электронного образовательного ресурса;
- взаимодействие студента и преподавателя;
- взаимодействие студентов между собой.

Важная характеристика интерактивных технологий обучения в современном образовательном процессе, которая также свойственна сфере образования в целом, это осознание преимуществ разделения труда в процессе обучения. В связи с быстрым распространением телекоммуникаций в сфере образования принцип специализации в обучении и использование средств коммуникаций должны шире применяться во всех трех типах интерактивности, перечисленных выше [8, с. 84].

Основным недостатком многих программ интерактивного обучения является их

приверженность только одному типу обучающих средств. Такой подход позволяет использовать лишь один тип взаимодействия. Например, переписка позволяет достичь отличных результатов взаимодействия типа «студент – электронный образовательный ресурс» и хороших, хотя и не столь быстро проявляющихся, результатов при взаимодействии типа «студент – преподаватель», но не обеспечивает взаимодействия между студентами. Телеконференция наилучшим образом подходит для взаимодействия типа «студент – студент» и некоторых типов взаимодействия между преподавателем и студентами, но при этом часто неправильно используются лекции преподавателей, для которых больше подходят печатные или воспроизводящие средства/материалы [8, с. 85].

Внедрение в практику интерактивных технологий становится одним из приоритетных направлений деятельности в библиотечной сфере. Одним из ярких примеров является Российская национальная библиотека, реализующая технологию выгрузки контента (статей/глав/монографий) по запросам пользователей. При такой модели обслуживания уже не библиотека предлагает сформированный фонд, из которого читатель выбирает

книгу/главу/статью, а сначала читатель заказывает статью/главу/книгу, и только потом они появляются в фонде библиотеки. То есть библиотечный фонд становится не только виртуальным, но также интерактивным. В данном контексте подразумевается виртуальная часть библиотечного фонда, представленного электронными ресурсами удаленного доступа. По Национальной подписке Российской Федерации библиотеки получают доступ к одним и тем же издательским коллекциям. При необходимости выгрузки статьи/главы/книги, не входящих в состав подписки, у читателя есть возможность выгрузки необходимого контента по запросу. Среди крупных библиотек Санкт-Петербурга Российская национальная библиотека – единственная библиотека, оказывающая такую услугу.

Таким образом, современное высшее образование и библиотечная система динамично развиваются и изменяются в контексте информатизации, при этом оставаясь стратегическими партнерами и ориентируясь не только на традиционные ценности науки, но и на ценности интегрального синтеза различных областей знаний, а также на перспективы внедрения и развития новых технологий [8, с. 87].

Список литературы

1. Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина [и др.]. М.: Академия, 2004. 368 с.
2. Серова О. В. Качество услуг в электронной среде и новые сервисы // Библиосфера. 2009. № 1. С. 27–32.
3. Ефимова Е. А. Грани виртуальности: формы и способы справочно-информационного обслуживания // Библиотечное дело. 2008. № 6. С. 28–31.
4. Носов Н. П. Виртуальная справочная служба библиотеки как транслятор результатов справочно-библиографического обслуживания в электронной среде // Библиография в современном медиакommunikационном пространстве. Самара: СГИК, 2016. С. 91–94.
5. Шуберт В. Д. Виртуальная справочная служба как инструмент справочно-информационного обслуживания пользователей научной библиотеки Томского государственного университета // Библиосфера. 2017. № 4. С. 124–128.
6. Разумова Э. Г. Технология выполнения запросов удаленных пользователей в рамках виртуальной справочной службы национальной библиотеки // Информационно-библиографическое обслуживание. Теория и практика. 2008. Вып. 2. С. 92–101.
7. Российская национальная библиотека в 2017 году: публичный отчет. СПб.: РНБ, 2018. 48 с.
8. Макарова Е. Л. Инновационные информационно-коммуникационные технологии как средство организации учебного процесса // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. Вып. 4. С. 82–87.

УДК 372.882

С. В. Федоров

АВТОРСКИЙ ЗАМЫСЕЛ ИЛИ УЧИТЕЛЬСКИЙ УМЫСЕЛ? ДИАЛОГИ С РОЛАНом БАРТОМ О СУДЬБЕ АВТОРА И ЧИТАТЕЛЯ В СВЕТЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Ученик: А я так считаю!!!

Учитель: Считают только идиоты – умные люди думают...

(Из опыта работы)

Диалог первый.

Так что же сказал Ролан Барт о судьбе автора в литературном произведении, или Ролан Барт – враг учителя словесности

В 1968 году появилась статья Ролана Барта «Смерть автора», явившаяся отголоском размышлений о литературе его друга Умберто Эко, в частности книги «Открытое произведение», а также целого ряда статей других авторов. Но именно Барт с удивительной последовательностью и максимализмом заявил о том, что эпоха автора в литературе и культуре завершена, что на смену телеологической концепции «Творца и творения» пришла концепция «скриптора и читателя». Казалось бы, какая разница? Назови как хочешь, только в печь не клади... Но ни один человек, всерьез занимающийся литературой или преподаванием литературы, не может пройти мимо этой короткой шестистраничной статьи [1].

Разделавшись с автором, Барт заодно уничтожил и столь привычные для учителя литературы категории: «авторская позиция» и «авторский замысел», «объективный смысл произведения», «авторская концепция» и «субъективизм читательской интерпретации». Иными словами, он лишил текст значения, того самого значения, к которому мы так мучительно ведем наших учеников «через тернии к звездам». Вместо значения он заговорил о бесконечности значений, а это вовсе не одно и то же. Впрочем, было бы наивно думать, что Барт говорит о богатстве и многозначности смысла. Он просто сказал о том, что время, когда мы были уверены, что истина одна, просто мы идем к ней разными путями и по-разному, прошло безвозвратно.

Посягнув на автора литературного произведения, он замахнулся и на Автора-Творца: «Ныне мы знаем, что текст представляет собой не линейную

цепочку слов, выражающих единственный, как бы теологический смысл („сообщение“ Автора-Бога), но многомерное пространство, где сочетаются и спорят друг с другом различные виды письма, ни один из которых не является исходным; текст соткан из цитат, отсылающих к тысячам культурных источников» [1, с. 388].

Попытаемся понять этого революционера в гуманитарных науках и проследить его логику. Попытаемся оценить его позицию в контексте школьного преподавания литературы, не навешивая ярлыков и не сбрасывая ее со счетов как заведомо абсурдную и противоречащую нашим представлениям.

Р. Барт утверждает, что в литературном произведении «письмо¹ – та область неопределенности, неоднородности и уклончивости, где теряются следы нашей субъективности, черно-белый лабиринт, где исчезает всякая самотождественность, и в первую очередь телесная тождественность пишущего» [1, с. 384]. И действительно, кому тождественен А.С. Пушкин, утверждающий, что Онегин – «добрый его приятель»? Приятель автора романа или его героя, а может быть, рассказчика, превратившего автора в героя? Какая уж здесь самотождественность? А кому тождественен М.Ю. Лермонтов в романе «Герой нашего времени»? Самому себе (хотя о ком это?), странствующему офицеру? Ему же достался от Максима Максимовича «Журнал Печорина». М.Ю. Лермонтову

¹ Барт сознательно употребляет термин «письмо», противопоставляя его классическому термину «литературное произведение», так же как термину «автор» он противопоставляет термин «скриптор», потому что письмо – это набор ритуальных, устойчивых формул и цитат, а не индивидуальных, единственных и неповторимых выражений. С точки зрения Р. Барта, «Скриптор, пришедший на смену Автору, несет в себе не страсти, настроения, чувства или впечатления, а только такой необъятный словарь, из которого он черпает свое письмо, не знающее остановки; жизнь лишь подражает книге, а книга сама соткана из знаков, сама подражает чему-то уже забытому, и так до бесконечности» [1, с. 389].

(тому самому биографическому)? Кто же еще мог опубликовать этот журнал? Но почему в романе нет ни строчки о том, как он у него оказался?

В романе М. Ю. Лермонтова (ох уж эти привычки выражаться по-старому!) сложная система повествователей и рассказчиков² и, одновременно, героев романа, каждый из которых не просто рассказывает свою историю, но и в самом характере рассказывания выражает определенную оценку Печорина, при этом важно, что различны как носители ценностно выстроенной точки зрения не только Максим Максимович и его слушатель, странствующий офицер, но и Печорин – автор своего дневника, Печорин – герой описываемых в нем событий и Печорин – свидетель того, как о нем говорят и как его воспринимают окружающие. Издатель, получивший от Максима Максимовича, дневниковые записи Печорина и утверждающий, что «история души человеческой, хотя бы самой мелкой души, едва ли не любопытнее и не полезнее истории целого народа, особенно когда она – следствие наблюдений ума зрелого над самим собою» и автор, от лица которого написано предисловие ко второму изданию романа, рассматривающий Печорина в качестве «портрета, составленного из пороков всего нашего поколения, в полном их развитии», – это не просто не одно лицо, это носители различных мировоззрений и систем ценностей: странствующий офицер и издатель «Журнала Печорина» – романтического, а автор предисловия к роману – реалистического. Таким образом, автор в романе оказывается заслонен от нас его бесконечными образами и воплощениями, играющими роль автора.

Психолог Э. Берн не случайно назвал свои книги «Игры, в которые играют люди» и «Люди, которые играют в игры». Разве мы не играем роль педагога-наставника, входя в класс, разве уместна эта роль в кругу друзей семьи? Где же тогда самоочевидная тождественность нашей собственной личности? Разве на протяжении одного дня мы не меняем роли супруга или супруги на роль учителя, роль пассажира общественного транспорта, роль покупателя? Да мало ли ролей нам приходится сыграть, подчиняясь правилам социальной игры, называемой жизнь человека! Почему же мы так уверены в целостности и незабываемости автора, а не его роли, которую играет пишущий?

² Не вдаваясь в тонкости теоретических различий этих понятий, отметим, на наш взгляд, главное – повествователь представлен в тексте как точка зрения, реализованная в речи, ее стиле, идеологических и ценностных ориентациях, рассказчик же, помимо речевой характеристики, всегда персонифицирован (имеет портрет, биографию, социальную принадлежность и т. д.), например, издатель «Журнала Печорина» – это повествователь, а Максим Максимович – это рассказчик.

Может быть, мы находимся в плену стереотипов (спасительных или губительных), без которых вся наша жизнь превратится в бесконечную и изнуряющую череду вопросов? Ролан Барт уверен, что мы заложники культурных мифов прошлого: «Фигура *автора* принадлежит новому времени; по-видимому, она формировалась нашим обществом по мере того, как с окончанием средних веков это общество стало открывать для себя (благодаря английскому эмпиризму, французскому рационализму и принципу личной веры, утвержденному Реформацией) достоинство индивида, или, выражаясь более высоким слогом, „человеческой личности“» [1, с. 385].

Однако история культуры выдвинула на первый план не личность, а массу, а точнее, человека массы, который стремится абсолютизировать свою личность. Почему-то, когда думаешь о Наполеоне, он представляется как минимум в чине бригадного генерала республиканской армии, а представляя Гитлера, даже ставшего вождем народа – фюрером, всегда видишь его лишь ефрейтором 1-й роты 16-го резервного полка баварской армии и уж никак не рейхсканцлером. Увы, время титанов Возрождения обернулось в XX веке эпохой звезд вырождения. «Массовый человек ощущает себя совершенным. <...> Самосознание у него поистине райское. Природный душевный герметизм лишает его главного условия, необходимого, чтобы ощутить свою неполноту, – возможности сопоставить себя с другим. Сопоставить означало бы на миг отрешиться от себя и вселиться в ближнего. Но заурядная душа не способна к перевоплощению – для нее, увы, это высший пилотаж» [2, с. 321]³, – писал в статье «Восстание масс» испанский философ Хосе Ортега-и-Гассет.

Оборотной стороной культа личности всегда становится крайняя степень безличности. Не становится ли наша патетическая любовь к идее автора дымовой завесой беспомощности перед текстом? Именно об этой опасности хочет предупредить нас Ролан Барт, когда пишет: «*Автор* и поныне царит в учебниках истории литературы, в биографиях писателей, в журнальных интервью и в сознании самих литераторов, пытающихся соединить свою личность и творчество в форме интимного дневника. В средостении того образа литературы, что бытует в нашей культуре, безраздельно царит автор, его личность, история его жизни, его вкусы и страсти; для критики обычно и по сей день все творчество Бодлера – в его

³ Статья «Восстание масс» великого испанского философа многое объясняет в происходящем сегодня с нами и потому заслуживает всеобщего внимания как отрезвляющее средство против завороченности массовой культуры потребностью фабрикации звезд.

житейской несостоятельности, все творчество Ван Гога – в его душевной болезни, все творчество Чайковского – в его пороке; *объяснение* произведения всякий раз ищут в создавшем его человеке, как будто в конечном счете сквозь более или менее прозрачную аллегоричность вымысла нам всякий раз „исповедуется“ голос одного и того же человека – автора» [1, с. 385].

Нет, конечно же, не такого автора мы ищем!!! Здесь Барт передергивает... Но почему же на уроке о пушкинском «чудном мгновении» нас больше волнует судьба «вавилонской блудницы» [3, с. 160] Анны Керн, а не смысл сказанного (чуть не оговорился автором!)? Почему же нет-нет на уроках по «Преступлению и наказанию», но вспомним, что Ф. М. Достоевский страдал эпилепсией? Почему же чуть ли не вершиной мандельштамовского творчества для нас оказывается эпиграмма на Сталина или, в случае нашей нелюбви к поэту, его стихи, воспевающие Сталина? И не огорчает ли нас, что А. С. Пушкин написал своего «Узника» не в мрачном подземелье, а на мягком диване в доме генерала Инзова? Что Б. Л. Пастернак, пусть и загнанный и затравленный, но умер в своей постели и в преклонном возрасте? Как хорошо поступил Лев Толстой, уйдя из дома в Ясной Поляне! Знали бы мы такого писателя, как Александр Фадеев, если бы он не покончил с собой⁴?

«Для тех, кто верит в Автора, он всегда мыслится в прошлом по отношению к его книге; книга и автор сами собой располагаются на общей оси, ориентированной между *до* и *после*; считается, что Автор *вынашивает* книгу, то есть предшествует ей, мыслит, страдает, живет для нее, он так же предшествует своему произведению, как отец сыну. Что же касается современного скриптора, то он рождается одновременно с текстом, у него нет никакого бытия до и вне письма, он отнюдь не тот субъект, по отношению к которому его книга была бы предикатом; остается только одно время – время речевого акта, и всякий текст вечно пишется *здесь и сейчас*» [1, с. 387], – в этом Барт видит оппозицию «автор – скриптор». Автор, если он существовал, сначала вынашивал свой замысел и лишь затем его воплотил, но мы-то, читая книгу, имеем дело лишь с воплощением. Иными словами, либо автор для нас *до* текста и, следовательно, *вне* текста, либо он *в* тексте, и тогда имя того, кто написан на обложке книги, не имеет к нему отношения.

⁴ Заранее хочу предупредить тех, кто хочет заподозрить меня в цинизме: тон, может быть, выбран не лучший, но не потому, что готов радостно посмеяться над всем святым и просто дельным с «авторами» передачи Comedy club, а потому, что, действительно, сопереживаю судьбе автора.

Автор на обложке – это фикция, его не существует для читателя вне книги и в то же время он и вне книги как текста, поэтому и автора, и название, и даже эпиграф часто относят к категории паратекста, то есть стоящего за пределами текста. Представим себе на минуту, что у нас в руках книга неизвестного нам современного автора, она нас заинтересовала, но не биографией творца, которую мы не знаем, а содержанием написанного. В книжном магазине мы спросим другие произведения этого автора, мы используем его имя как рекламный бренд и не более того. Мы не знаем, что он мог и хотел сказать, как знаем, что мог и хотел сказать друг декабристов Пушкин, враг царя Лермонтов, религиозный писатель Гоголь и так далее по списку. Мы наделяем автора, запечатленного на обложке книги, чертами известного нам биографически исторического лица. Однако попытаемся отказаться от нашей эрудиции и встать на позицию наших учеников. Разве не безымянны для них в смысле биографическом многие русские классики: Н. С. Лесков, М. Е. Салтыков-Щедрин, Ф. И. Тютчев, как, в сущности, безымянен для нас молодой начинающий современный писатель? Как безымянен автор «Слова о полку Игореве». Читатель находит автора *в* книге, *в* тексте, а не *перед* или *за* текстом. Именно ему, как единственному творцу текста, и отдает пальму первенства Ролан Барт, окончательно расставаясь с идеей автора.

«Читатель – это то пространство, где запечатлеваются все до единой цитаты, из которых складывается письмо; текст обретает единство не в происхождении своем, а в предназначении, только предназначение это не личный адрес; читатель – это человек без истории, без биографии, без психологии, он всего лишь *некто*, сводящий воедино все те штрихи, что образуют письменный текст» [1, с. 390], – к такому итогу приходит ученый.

Почему же Ролан Барт так взбунтовался против автора? Он увидел в нем не творца произведения, а наоборот, его палача, убийцу, потому что автор не творит произведение как некий Логос, что в переводе с греческого значит и «слово», и «смысл», а превращается в фетиш, которым литературоведы, критики, учителя защищают авторитет собственного понимания текста или, по-бартовски, письма: «Присвоить тексту Автора – это значит как бы застопорить текст, наделить его окончательным значением, замкнуть письмо. Такой взгляд вполне устраивает критику, которая считает тогда своей важнейшей задачей обнаружить в произведении Автора (или же различные его ипостаси, такие как общество, история, душа, свобода): если Автор найден, значит, текст „объяснен“, критик одержал победу. Не удивительно поэтому, что царствование Автора исторически было

и царствованием Критика, а также и то, что ныне одновременно с Автором оказалась поколебленной и критика (хотя бы даже и новая)» [1, с. 389]⁵.

В школе в роли удачливого критика-победителя выступает учитель, так как именно он выносит вердикт истинности или ложности ученическому пониманию текста, именно он может поощрить ученика, верного идее автора, каким его нашел в произведении учитель или позаимствовал у критика, разделив его радость победы, положительной оценкой или в случае ученического вольнодумства поставить на вид или даже наказать двойкой. Верность автору наш козырь в борьбе с ученическим «а я так считаю».

Концепция «смерти автора», получившая название по названию статьи Р. Барта, стала предметом серьезнейшей дискуссии в литературоведении и в гуманитарной науке в целом, стала поводом для профессиональной рефлексии, темой конференций и круглых столов. В отечественной же методике преподавания литературы ничего подобного не случилось. И это понятно. Стоит только допустить ее в класс, на урок, как авторитет автора урока, то есть наш с вами, будет поколеблен, если не уничтожен.

Действительно, именно про таких, как Ролан Барт, Фамусов говорит: «Он вольтерьянец», «Он вольность хочет проповедать», – а его дочь, как истинная учительница: «Он будет мне причиной всякого несчастья», а педсовет в доме Фамусова призовет на помощь полицмейстера или ученого методиста, потому что заподозрит Барта в том, что он, «бусурманин», «переменил закон». А он этого и не скрывает. По его мнению, «литература (отныне правильнее было бы говорить *письмо*), отказываясь признавать за текстом (и за всем миром как текстом) какую-нибудь „тайну“, то есть окончательный смысл, открывает свободу контртеологической, революционной по сути своей деятельности, так как не останавливает течение смысла – значит в конечном счете отвергнуть самого бога и все его ипостаси – рациональный порядок, науку, закон» [1, с. 390].

В чем же методическая крамольность Ролана Барта? Она в том, что трудно найти в гуманитарной науке, а значит и в методике преподавания литературы, более последовательного, чем он, защитника интересов читателя-школьника. Именно он объявил наши апелляции к «объективному смыслу произведения, раскрытому литературоведением» и к «авторской позиции» – шаманскими

камланиями. Именно он позволил ученику, не считаясь с авторитетом учителя, повторять: «А я так считаю, потому что так читаю!». И если раньше мы могли снисходительно по этому поводу улыбнуться или, в случае упорства нерадивого дитяти в собственной глупости или мнении (что, впрочем, одно и то же), констатировать, что считают только идиоты, потому что умные люди думают, как часто это делал я на своих уроках, то теперь, после смерти автора, нам приходится считаться с ученическим читательским произволом.

Впрочем, приходится считаться только в том случае, если мы разделяем бартовское понимание художественного текста: «Текст сложен из множества разных видов письма, происходящих из различных культур и вступающих друг с другом в отношения диалога, пародии, спора, однако вся эта множественность фокусируется в определенной точке, которой является не автор, как утверждали до сих пор, а читатель» [1, с. 390]. Но об этом в следующем диалоге. Впрочем, мы можем и не считаться с Роланом Бартом, однако тогда мы должны учесть, что в классической отечественной методике у него были союзники, хотя ни он, ни они об этом не знали. Еще задолго до того, как провокационная статья Ролана Барта была переведена на русский язык и издана у нас, Тереза Георгиевна Браже защитила докторскую диссертацию, посвященную целостному анализу текста. В заключении ее монографии, посвященной этому важному и сегодня пути изучения литературного произведения в школе, недвусмысленно говорится, что для нас учителей главным должно быть не слово автора даже о своем собственном произведении и уж тем более не слово критика об этом произведении (а автор, оценивающий свое произведение *post factum* – тот же критик), хотя никто не возбраняет этими оценками пользоваться, главными всегда были и остаются само произведение и автор, которого Р. Барт называет *scriptor*. «Проблема путей изучения произведения была и остается одной из первостепенных задач методики. Основой преподавания литературы в школе является изучение художественного слова, текста произведения» [4, с. 302] – без тени сомнения утверждает одна из самых ярких звезд петербургской методики XX столетия Т.Г. Браже в книге «Целостное изучение эпического произведения», подчеркнем, в 1964 году. Думается, Ролан Барт с нею бы согласился.

P.S. Мы сознательно написали этот диалог как провокацию, как вызов. Но именно так поступил и Ролан Барт. Хороший урок литературы – это ведь тоже провокация, потому что он провоцирует работу мысли. Если вы откликнетесь на наши рассуждения, значит, своей цели мы достигли. Если нет,

⁵ Под новой критикой Р. Барт имеет в виду вполне конкретное научное направление: американскую (1930–1950-е гг.) и французскую (с конца 1950-х гг.) разновидности «формального метода» в литературоведении. К французской «Новой критике» иногда относят и самого Ролана Барта.

время смерти автора еще не наступило, хотя все признаки тяжелой болезни (кризис преподавания литературы) уже на лицо...

Диалог второй. Ролан Барт – защитник читательской свободы, или Анархия – мать порядка

Как часто случается в истории и культуре, та или иная идея приобретает законченную форму не в момент рождения, а постепенно выкристаллизовываясь в полемике идей и столкновении точек зрения. Ригоризм Р. Барта был продиктован жесткостью позиции его оппонентов. Они абсолютизировали роль автора в художественном произведении, отводя читателю пассивную роль заложника чужой воли, в сущности, раба. Например, такой точки зрения придерживался великий кинорежиссер С. Эйзенштейн: «Индивидуальность зрителя не только поглощается индивидуальностью автора, но раскрывается до конца в слиянии с авторским смыслом так, как сливается индивидуальность великого актера с индивидуальностью великого драматурга в создании классического сценического образа. Действительно, каждый читатель в соответствии со своей индивидуальностью, по-своему, из своего опыта, из недр своей фантазии, из ткани своих ассоциаций, из предпосылок своего характера, нрава и социальной принадлежности *творит образ по этим точно направляющим изображениям, подсказанным ему автором*, непреклонно ведущим его к познанию и переживанию темы. Это *та же образ, что задуман и создан автором* [здесь и выше выделено мной. – С.Ф.], но этот образ одновременно создан и собственным творческим актом зрителя» (цит. по: [5, с. 27]).

Позиция С. Эйзенштейна предельно ясна: ни о какой творческой воле читателя не может быть и речи, так как не читатель наделяет произведение значением, а автор. Читатель же лишь воспроизводит задуманное автором, если его дарование позволяет ему встать вровень с автором, или искажает, если он не наделен достаточным опытом или талантом. Но так или иначе, ничего своего, отличного от творческой воли автора, читатель создать не может. Читатель, согласно С. Эйзенштейну, всего лишь исполнитель воли автора⁶.

⁶ Принимая эту точку зрения, мы невольно должны признать и следующее: преподавание классической литературы в школе обречено на провал, так как читатель-школьник, в силу ограниченности своего читательского кругозора и объема культурной памяти, не готов к ее восприятию. Сколько раз я слышал от великовозрастных одноклассников, описывающих мучения своих дитятей над страницами «Войны и мира»: «Разве это детская книга, я понял ее только сейчас». В этих рассуждениях есть и доля здравого смысла и доля истины, но только доля, впрочем, об этом в следующих диалогах.

Позиция же Ролана Барта, которую мы попытались представить в предшествующем диалоге, прямо противоположна позиции С. Эйзенштейна. С его точки зрения, значение текста обнаруживает себя только во время чтения и всецело зависит от читательской активности и одаренности, то есть читатель своей волей устраняет автора, сам становясь таковым.

Существовала и третья позиция, отличная и от точки зрения Р. Барта и от точки зрения С. Эйзенштейна, пожалуй, наиболее распространенная, согласно которой читатель не просто воссоздает, а пересоздает прочитанное. Этой точки зрения придерживался русский религиозный философ И. А. Ильин: «... читатель должен *сам* [курсив здесь и далее Ильина. – С.Ф.] расшифровать доверенное ему в печатном виде произведение: поэму, повесть, роман, драму. Он призван *сам исполнить, воссоздать, увидеть и постигнуть* их; и тем самым как бы принять протянутую ему руку автора, оправдать его доверие и пройти навстречу ему ту часть художественного пути, которую никто за него и *вместо* него пройти не может. Без этого *вос-создания* художественного *создания* обойтись нельзя. Это вторичное рождение слова, образа и глубинного замысла каждый читатель должен осуществить в своей душе самостоятельно и одиноко. Захочет ли он этого? Сумеет ли он это сделать? Знает ли он, что это совсем не так легко. Понимает ли он, что *чтение есть художественное творчество*, требующее от читателя художественной сосредоточенности, внимания и верного участия всего душевно-духовного, многострунного „инструмента“?...» [6, с. 186–187]. И. А. Ильин недвусмысленно называл читателя «соучастником творческого процесса, *со-художником*» [6, с. 186–187], но воля которого ограничена волей Автора, проложившего читателю путь чтения и определившего стратегию чтения: «На самом же деле *читать* – значит *внимать*, то есть „имать“, брать внутрь созданное и предложенное автором. Писатель *создает* впервые, первоначально; а читатель только *воссоздает* уже созданное, вторично. Писатель ведет и показывает; а читатель призван идти за ним и *верно видеть именно то самое*, что старается показать ему писатель» [6, с. 187–188]. Разве не в этой роли «идушего по следу» выступает режиссер, ставящий пьесу драматурга, или дирижер, исполняющий творение композитора?

На первый взгляд, именно третья позиция кажется наиболее предпочтительной (золотая середина всегда соблазнительна!), потому что она снимает противоречия. Да, автор творит, замысел, безусловно, его, но жизнь этому замыслу дает читатель в процессе чтения, в зависимости от своей

читательской квалификации или, как сейчас принято говорить, компетентности.

Какое это имеет отношение к школьному преподаванию литературы? Самое непосредственное, потому что в классе есть только один квалифицированный читатель, потому что только он с помощью верных соратников-литературоведов может донести до читателя правду-истину. Этот читатель – учитель словесности. Диктат учителя, ощущающего себя единственным доверенным лицом автора, становится естественной, хотя и порочной практикой преподавания литературы на том простом основании, что учитель – читатель-профессионал, а школьник – читатель-дилетант.

«Цель школьного анализа – создание читательской интерпретации произведения и соотнесение ее с научным исследованием текста, корректирование субъективных представлений читателя объективным смыслом произведения, раскрытым литературоведением» [7, с. 152], – писал один из самых демократически настроенных методистов XX века В.Г. Маранцман, выражая, как ему казалось, самоочевидную идею: учитель учит ученика читать художественный текст, чтобы он мог стать вровень с литературоведом или, лучше, художественным критиком. В сущности, эта позиция есть методическое преломление позиции И.А. Ильина, но, при всей своей политкорректности по отношению к ученику, она строго указывает ему свое место: в школе есть самовольный ученик, привести в чувство которого должен мудрый педагог-наставник, апеллируя к авторитету литературоведа, превращенного в обезличенное литературоведение и потому божественно недостижимого.

Ролан Барт же настаивает на том, что именно читатель и только он наделяет в процессе чтения текст значением, потому что автор и сам не может знать, что он сказал, а точнее, что сказало в художественном тексте. Чтобы поддержать Барта и уберечь его от обвинений в волюнтаризме, обратимся к его вольному или невольному соратнику И.А. Бродскому. В Нобелевской лекции И. Бродский, об этом не задумываясь, присоединился к позиции Ролана Барта: «Человек принимается за сочинение стихотворения по разным соображениям: чтоб завоевать сердце возлюбленной, чтоб выразить свое отношение к окружающей его реальности, будь то пейзаж или государство, чтоб запечатлеть душевное состояние, в котором он в данный момент находится, чтоб оставить – как он думает в эту минуту – след на земле. Он прибегает к этой форме – к стихотворению – по соображениям, скорее всего, бессознательно-миметическим: черный вертикальный сгусток слов посреди белого листа бумаги, видимо, напоминает человеку о его собственном положении в мире, о пропорции

пространства к его телу. Но независимо от соображений, по которым он берется за перо, и независимо от эффекта, производимого тем, что выходит из под его пера, на его аудиторию, сколь бы велика или мала она ни была, – немедленное последствие этого предприятия – ощущение вступления в прямой контакт с языком, точнее – ощущение немедленного впадения в зависимость от оно, от всего, что на нем уже высказано, написано, осуществлено. Зависимость эта – абсолютная, деспотическая, но она же и раскрепощает. Ибо, будучи всегда старше, чем писатель, язык обладает еще колоссальной центробежной энергией, сообщаемой ему его временным потенциалом – то есть всем лежащим впереди временем» [8, с. 53].

Рассмотрим весьма показательный пример из литературы XX века, демонстрирующий, что позиция Ролана Барта имеет под собой реальные основания. Это роман Милорада Павича «Хазарский словарь». Как всякий словарь, он организован по внешнему по отношению к тексту алфавитному принципу и снабжен системой гиперссылок, переходя по которым от одной статье к другой, читатель самостоятельно и независимо от воли автора прокладывает свой маршрут чтения. Таким образом, привычные категории начала и конца оказываются отменены, потому что остается только единое начало, а дальше каждый читатель пойдет своим путем и, следовательно, воля автора перестает действовать. Книга М. Павича превращается в детскую игру. Помните игры с картой маршрута, фишками и кубиками, в которых надо из пункта А попасть в пункт Б, проскочив через разного рода препятствия, ловушки, тупики. Бросая кубик, мы не знаем заранее, придется ли нам вернуться обратно в начало, на несколько ходов назад, или нам улыбнется удача, и мы унесемся вперед к финишу. Каждый участник игры проходит общий для всех маршрут по-разному. С этой игрой роман Павича роднит то, что у него, как и в игре, есть начальная точка, но нет длины маршрута, а отличает то, что итоговой точкой «читательского путешествия» может оказаться любой фрагмент.

Аналогичным образом строятся и другие произведения постмодернизма, построенные по принципу интертекстуальности, только роль гиперссылок выполняют обращения к претекстам, то есть к текстам-предшественникам. Однако и в классической литературе достаточно примеров, иллюстрирующих основательность позиции Барта. Сюжет романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» характеризуется намеренными пропусками и недоговоренностями. Почему мы не гостим на свадьбе Татьяны? Казалось бы, именно свадьба, приготовление к ней и первые месяцы совместной жизни Татьяны с мужем объяснили бы нам логику

ее выбора. Неужели та, о которой мы говорим, как об идеале, могла выйти замуж, подчинившись воле матери и московских кумушек? Что открыл для себя в путешествии Онегин? Почему так разительно изменилось его отношение к Татьяне? Почему опытный ловелас отказался от искусства флирта и не применил к Татьяне «науки страсти нежной», столь блистательно описанной Пушкиным в первой главе романа? У каждого из нас есть свой вариант ответа... Но дело как раз в том, что вариант *свой*, более того, именно отсутствие сколько-нибудь отчетливых объяснений происходящего побуждает читателя гадать на кофейной гуще об истинных мотивах происходящего.

Значимым в романе Пушкина оказывается не только и не столько сказанное, но и *не* сказанное, и значит, именно читатель восстанавливает происходящее в логическую цепочку взаимосвязанных событий, именно читатель «формирует» психологию героев, наделяя их поступки мотивировками, отсутствующими в тексте.

Иными словами, читатель романа «Евгений Онегин» – со-автор Пушкина, потому что Пушкин сам этого захотел. Почему же не предположить, что сделал он это, понимая, что, хочет он этого или нет, читатель все равно все сделает за него и по-своему. Так, может быть, и нам отказаться от идеи «объективного смысла произведения», признав, что такового просто нет в природе?

Если мы не сделаем этого, то должны будем честно признать, что учитель словесности давно превратился в надзирателя, который озабочен только тем, как бы ученик чего не натворил с художественным текстом, как бы только не покусился на святое. Одновременно и ученик, уверовав в незыблемость авторской позиции, легко отказывается от собственной читательской инициативы и ничтоже сумняшеся прибегает к помощи пресловутых «ста лучших сочинений»⁷, или, если учитывает в своей ученической практике законы человеческой психологии, пытается угадать, а что по поводу текста думаем мы, учителя-надзиратели, это нас радует и умиляет, или берет пособие к подготовке итогового сочинения или ЕГЭ, чтобы оттуда «выдернуть» если не само высказывание, то его шаблон. А мы потом сетуем на стандартизацию мышления и языка наших учащихся.

Может быть, если ученик узнает, что учитель самый умный человек в классе по той же причине, что и Сократ в Афинах, который утверждал это перед смертью на том простом основании, что он

единственный знает, что ничего не знает, если, размышляя над текстом, ученик уверует, что существует только одно мнение, это собственное мнение, оправданное актом чтения, он поймет, что списывание с любых образцов «лучших» сочинений, копирование с сайта рефератов или даже конспектирование слов самого учителя не просто ученическая уловка в борьбе с представителем враждебного класса педагогов, это отказ от собственной личности и погружение в обезличенность.

Размышляя над статьей Ролана Барта, напоминающей анархический бунт против традиции, стоит задуматься, кто нам дороже: мифический, с точки зрения ученого, автор или наш вполне реальный ученик?

Профессор Санкт-Петербургского университета Б. В. Аверин предлагал своим студентам расставить логические ударения в первой строке стихотворения «Я помню чудное мгновенье» во всех возможных вариантах:

1. Я помню чудное мгновенье
2. Я *помню* чудное мгновенье
3. Я помню *чудное* мгновенье
4. Я помню чудное *мгновенье*

После этого он предлагает студентам найти вариант, не совместимый с авторской позицией Пушкина. Все после минутного размышления отвечают: первый. Действительно, мотив самоутверждения в любви и творчестве не находит развития и подтверждения в тексте. Даже субъектность «я» в первой строке заменяется на «душе» и «и сердце» в 5 и 6 строках. Но какой из трех оставшихся вариантов оправдан авторской волей? Тот ли, в котором на первый план выходит мотив памяти? Может быть, потому что весь сюжет стихотворения можно выстроить как триаду: «помню – забыл – вспомнил». Тот ли, где главным оказывается чудо явления лирическому герою «гения чистой красоты»? Может быть, потому что пробуждение «душе», а не «души», что весьма знаменательно, воспринимается как воскресение, то есть чудо. В конце концов, чудо есть свидетельство присутствия в мире или проникновения в мир Высшего Божественного начала, и разве явление той, кто оказывается для поэта «и божеством и вдохновеньем» не чудо? Тот ли, где утверждается быстротечность и, увы, конечность самых лучших мгновений нашего бытия? Может быть, потому что мотив течения времени – один из самых важных в стихотворении, в котором годы идут, а дни тянутся, потому что жизнь, лишенная смысла («божества и вдохновенья»), представляется поэту дурной бесконечностью, а наделенная смыслом, приобщается вечности, вследствие воскресения души.

Казалось бы, данный пример прекрасно согласуется с позицией, которую мы условно назвали

⁷ В данном случае мы имеем в виду не ушедшие в прошлое материалы к выпускному экзамену, а особый жанр методических разработок, которые строятся по принципу «что сказал автор?», а не по принципу «как сказал автор?» и уж тем более не по принципу «как формируется то, что сказалось?».

позицией И. Ильина, и ничуть не противоречит точке зрения С. Эйзенштейна, ведь умный читатель должен понимать многозначность и глубину авторского замысла, как великий актер – идею драматурга. Но в том-то и дело, что как только мы абсолютизируем позицию читателя, проще говоря, прочитаем стихотворение вслух и выразительно, станет понятно, что все возможные, потенциальные значения текст потеряет, а на первый план будет выдвинуто какое-то одно, а каким оно будет, всецело зависит от читателя.

P.S. Позволим себе в заключение процитировать слова из последнего интервью Ю.М. Лотмана «На пороге непредсказуемого»: «Чем больше я знаю, тем больше я не знаю. И это, между прочим, та черта, к которой хорошая школа должна подвести ученика в конце. Если высшее образование хорошее, а не повторение средней школы, то в конце концов оно вызывает у человека шок. Потому что из области, где он узнавал истины, он переходит в область, где узнает сомнения. И чем больше человек знает, тем больше он сомневается... И это уже область не только науки, не только искусства, но и область культуры в целом, в том числе и политики» [9].

Мы не готовы безоговорочно принять анархическую позицию Р. Барта и утверждать, что автор умер. В то же время, если мы пытаемся возродить автора, то не окажется ли результатом наших усилий фантом воображения или окаменелый и покрывшийся плесенью монумент, символизирующий консерватизм и безжизненность методической традиции?

Диалог третий. Управляемая демократия как норма взаимоотношений читателя и автора

Критически оценивая утверждение Р. Барта, констатировавшего смерть автора, мы вынуждены признать, что сама постановка вопроса о взаимоотношениях автора и читателя чрезвычайно значима и продуктивна для методики преподавания литературы.

Почивший в Бозе автор открывает бесконечные возможности интерпретации текста перед здравствующим читателем. Ученик обретает свободу выбора: быть ли ему наивным «глотателем» банальных идей из псевдометодических сборников, верноподанным последователем учителя-небожителя, несущего ему свет литературоведческой истины, или самому, на свой страх и риск, искать правду, не боясь быть застигнутым на месте преступления тем же учителем, но уже в роли полицейского надзирателя за соблюдением предписанного всем нормативного понимания текста.

Благодаря или из-за, в зависимости от точки зрения, Р. Барту учитель лишается авторитета жреца божественной истины и блюстителя порядка.

Проще всего утверждать, что Р. Барт заблуждается: автор жил, автор жив, автор и теперь живее всех живых. И вслед за героиней михалковского фильма «Неоконченная пьеса для механического пианино», снятого по мотивам произведений А.П. Чехова, убаюкивать себя и своих коллег такой соблазнительной мыслью: «Все будет по-старому, все будет по-старому, все будет по-старому...» Не будет! И если мы вообще хотим, чтобы оставалось для учеников значимо, прежде всего, как процесс самопознания, мы должны прислушаться к аргументам Р. Барта, в том числе и к приведенным в первом диалоге с ним.

В то же время, утверждая суверенное право читателя на самостоятельную и независимую ни от кого и ни от чего интерпретацию, оставшись наедине с произволом читательского сознания, мы, учителя, лучше других понимаем, что ученик может прочесть текст как хочет, более того, мы готовы *считаться* с читательским произволом, но это вовсе не значит, что с этим надо *мириться* на том простом основании, что у читателя есть право забыть о существовании автора. Право есть, но смысла часто в реализации этого права нет.

Каждый урок по литературе я начинаю, как это делала когда-то и моя учительница Ираида Себрафимовна Грачева⁸, с поэтической пятиминутки: два ученика, чья очередь определяется алфавитом, читают наизусть самостоятельно выбранные ими стихотворения любимых авторов и отвечают на вопросы одноклассников или учителя. Сколько раз я слышал от семи-восьмиклассников, которым близок М.Ю. Лермонтов максимализмом страстей, ощущением разлада между мечтой и действительностью, а главное, мучительной жаждой счастья, что стихотворение «Благодарность» обращено к возлюбленной, а не к Богу (что поделаться: кроме «тайных мучений страстей», в их понимании любовных, и «отравы поцелуя» ничего значимого в этом возрасте они в стихотворении не видят). Сколько раз, вопреки здравому смыслу, мы слышали не только от учеников, но и от коллег, что пушкинские стихотворения «Вольность» и «Деревня» – яркие свидетельства революционной молодости поэта, хотя в первом поэт недвусмысленно осуждает казнь французского короля Людовика XVI восставшим народом («падет преступная секира») и тайное и зверское убийство тирана Павла I («как звери, вторглись янычары»,

⁸ Издания ее книги «Уроки русской словесности» стали библиографической редкостью.

«убийцы потаенны»), а во втором предел «Барству дикому, без чувства, без Закона» может положить только монаршая воля («и Рабство, падшее по магию царя»). Сколько раз, читая высказывания критиков, мы удивлялись, как субъективны они в своих читательских оценках. Например, «просто крикуном, фразером, идеальным шутком, на каждом шагу профанирующим все святое, о котором говорит» [10], назвал Чацкого не кто иной, как прогрессивно мыслящий В. Г. Белинский. Данные примеры случайны и несистематичны, однако, на наш взгляд, они достаточно точно иллюстрируют общую тенденцию: субъективен может быть не только мало знающий ученик, но и учитель и даже ученый. Смерть автора каждый из них констатирует по-разному, но различие лишь в риторическом качестве предъявления аргументов и формальной логике доказательств.

Почему-то не хочется с этим мириться. Почему-то не хочется вслед за критиками и литературоведами «советской школы» называть Онегина лишним человеком. Ведь как сыр в масле катался, но нет, ни этого он искал в жизни, и потому Ф. М. Достоевский назвал его «вечным скитальцем». Почему-то, разделяя точку зрения Раскольникова на то, что люди делятся на овец и козлиц, практически разделяя (любим-то мы отличников, а воюем с двоечниками), мы не согласны с его теорией. Почему-то нам не хочется смеяться, как не смеется Денисов, когда Тихон Щербатый оправдывает убийство француза тем, что он неважный был, а ведь Тихон Щербатый – лучшее воплощение «дубины народной войны». Почему-то слабо верится в то, что Христос возглавил ночной марш двенадцати по революционному Петрограду, если именно в него эти двенадцать уголовников («на спину надо бубновый туз») стреляют. И блоковая музыка революции все время сбивается с гимна на заубойную молитву. Иными словами, текст ускользает от чересчур прямолинейных оценок и, одновременно, диктует нам свои условия и правила обращения с ним, как если бы мы взяли новую сложную игру и захотели бы в нее поиграть, но чтобы это сделать, нам пришлось бы воспользоваться инструкцией с правилами. Нечто подобное происходит с нами и в процессе чтения. Текст формирует стратегию понимания и интерпретации. Значит, авторская воля жива в нем и Ролан Барт поторопился со своим диагнозом.

Обратимся за советом к одному из коллег и друзей Барта: итальянскому медиевисту, семиотику, филологу, культурологу Умберто Эко, более известному у нас в качестве писателя, автора романов «Имя Розы» и «Маятник Фуко».

Умберто Эко констатирует, что свобода читателя – явление более чем закономерное

и естественное и нелепо пытаться ее ограничивать извне, все равно ничего не получится: «...всякий текст – это ленивый механизм, требующий, чтобы читатель выполнял часть работы за него. Текст, в котором излагалось бы все, что воспринимающему его человеку надлежит понять, обладал бы серьезным недостатком – он был бы бесконечен. Если я звоню и говорю: „Я поеду по шоссе и буду через час“, никто же не ждет от меня разъяснений, что я поеду по шоссе на машине» [11, с. 9]. Он отмечает, что есть два вида читателя: образцовый, то есть прислушивающийся к голосу автора, и эмпирический, то есть этим голосом пренебрегающий: «Образцовый читатель не равен читателю эмпирическому. Эмпирический читатель – это вы, я, любой человек, читающий текст. Эмпирические читатели прочитывают текст по-разному, и не существует закона, диктующего им, как именно читать, поэтому они зачастую используют текст как вместилище своих собственных эмоций, зародившихся вне текста или случайно текстом навеянных» [11, с. 18–19]. Итак, потенциально всякий читатель свободен в своем самом нелепом или авангардном (что часто одно и то же) прочтении текста. Но есть ли границы интерпретации, ограничивающие произвол читателя?

Остроумно замечая, что от «образцового читателя железнодорожного расписания» предназначенный ему текст «требует своей формы соучастия» [11, с. 35], Умберто Эко подводит нас к мысли о том, что образцовый читатель художественного произведения должен обладать определенной читательской компетенцией, необходимой для адекватного понимания прочитанного. Эта компетенция двуедина по своим характеристикам: она формируется до чтения текста и в процессе чтения: «...хорошо организованный текст, с одной стороны, предполагает определенный тип компетенции, имеющей, так сказать, внетекстовое происхождение, но, с другой стороны, сам способствует тому, чтобы создать – собственно текстовыми средствами – требуемую компетенцию» [12, с. 19].

Первую можно назвать культурной памятью читателя, обеспечивающей процесс предпонимания (по терминологии Г. Гадамера) и определяющей горизонты читательского ожидания, о второй же следует сказать особо. Мы разделяем позицию У. Эко, утверждающего, что «...текст, сам по себе потенциально бесконечный, может породить лишь те интерпретации, которые предусмотрены его собственной стратегией (Поль Валерии, вовсе не прав, утверждая, что “iln’уар asdevraisensd’untexthe”⁹: мы видели, что даже наиболее „открытые“ из экспериментальных текстов

⁹ Фр.: «У текста нет истинного смысла».

управляют процессами своей свободной интерпретации и предопределяют заранее ходы М-Читателя» [12, с. 48]¹⁰.

Давайте рассмотрим несколько приемов из самых разных произведений, иллюстрирующих идею У. Эко об образцовом читателе, то есть читателе, внимательном к авторской инструкции «Как читать текст», встроенной в повествование. Начнем с самых очевидных. Уже упоминавшийся нами роман «Хазарский словарь» Милорада Павича открывает пространная инструкция, описывающая, как читателю пользоваться словарем, писатель явно приглашает нас к сотрудничеству. Предисловие ко второму изданию «Героя нашего времени» М. Ю. Лермонтов пишет, чтобы мы, читая роман, постоянно удерживали в сознании авторскую установку: поставить диагноз своему герою. Н. Г. Чернышевский в романе «Что делать?» постоянно подсказывает нам, что «проницательный читатель» постоянно попадает впросак, следовательно, следует читать текст прямо противоположным ему способом.

Это случаи, в которых авторская воля заявлена непосредственно вербально в тексте. Чаще всего она скрыта. Инструкция к чтению встроена в сам текст. Спросите своих учеников до чтения и изучения произведения, по какому принципу построено повествование в романе Л. Н. Толстого «Война и мир», и вы получите близкие варианты ответа: антитезы, контраста, сопоставления, сравнения, мы предпочитаем терминологический вариант Ю. М. Лотмана: «со-противопоставления». Название часто оказывается маркером стратегии чтения, встроенной в текст. Вспомните, например, названия стихотворений раннего В. Маяковского.

Текст настраивает нас на определенную эмоциональную и интеллектуальную волну. Все читатели получают одинаковую установку на чтение, когда видят в названии стихотворения жанровое определение «элегия», и неважно, это элегия А. Дельвига, А. Пушкина или поэта XX века. Но и когда такого явно выраженного жанрового обозначения нет, мы достаточно быстро устанавливаем контакт с текстом. Например, первая строка стихотворения О. Э. Мандельштама «Я скажу тебе с последней прямою» недвусмысленно подсказывает нам жанр: исповедь-завещание, и лирическую ситуацию: последняя встреча перед разлукой или даже смертью; в свете этих наблюдений мы и читаем весь текст.

¹⁰ К открытым произведениям У. Эко относит произведения, продуцирующие активность читательского воображения в процессе домысливания происходящего и его причин. М-читателем У. Эко называет модель образцового, то есть понимающего и следующего за автором читателя, которую формирует текст в процессе чтения.

Таким образом, в тексте всегда в той или иной степени, так или иначе присутствует моделирующая образцового читателя стратегия. Она не ограничивает свободной воли читателя, она подсказывает ему, на каких путях он окажется ближе к истине. Истина же заключается в том, что мы берем в руки книгу с априорным убеждением, что в ней есть смысл. «Проблема с реальным миром состоит в том, что с самой зари времен люди гадают, есть ли в нем смысл, и если да, то какой. Что же до вымышленных миров, мы знаем наверняка, что в них есть смысл, что авторская сущность присутствует вовне – как фигура создателя и внутри – как набор инструкций для чтения» [11, с. 218], – подчеркивает У. Эко.

В чем же тогда задача изучения и литературного произведения в школе? Она в свете полемики вокруг концепции «Смерть автора» Ролана Барта выглядит, с нашей точки зрения, следующим образом: во-первых, допустить в урок свободную волю читателя, даже если он действует анархически; во-вторых, помочь читателю выявить встроенную в текст стратегию чтения, формируя М-читателя, способного адекватно воспринимать текст; в – третьих, сделать эту стратегию предметом литературоведческой, методической и читательской рефлексии.

Многоразовое, а лучше постоянное выполнение этих задач, как нам кажется, сформирует у читателя-школьника устойчивое представление о том, что каждый текст подсказывает нам, как его читать и, не овладев стратегией чтения, мы ничего в нем не поймем или, во всяком случае, должны будем признать: наше понимание – плод наших субъективных реакций, не имеющих отношения к реальности текста.

P.S. Мы не раз еще будем обращаться к проблемам, озвученным в диалогах с Роланом Бартом и У. Эко, но сейчас нам бы хотелось, чтобы вы увидели, что, казалось бы самые отвлеченные теоретико-литературные дискуссии имеют самое непосредственное отношение к преподаванию литературы, к методологии наших каждодневных действий, которая может быть бессознательной и стихийной и, следовательно, порождать непредсказуемые результаты: от любви до ненависти к литературе, от равнодушия до искреннего непонимания, – а может быть отрефлексированной и сознательной и, следовательно, целенаправленной и продуктивной.

Мы приглашаем вас к диалогу, потому что убеждены: периодически необходимо пересматривать самые важные основания своей деятельности, чтобы убедиться в своей правоте или уберечь себя от случайных и досадных ошибок.

Диалог четвертый. В спорах рождается вовсе не истина, или Почему диалогичность оказывается одним из главных свойств художественности

Почему-то русская пословица, гласящая, что в спорах рождается истина, всегда вызывает серьезные сомнения. Мальчишеский опыт подсказывает прямо обратное: в спорах ничего не рождается, но зато они всегда заканчиваются мордобоем (простите за точность, хотя и сниженную, выражения). К счастью, с годами опыт, в том числе и педагогический, обратил нас к традициям древних греков, чью пословицу наши соотечественники переиначили и, на мой взгляд, извратили, потому что в спорах каждый стремится отстоять свою точку зрения любой ценой. Все-таки греки были убеждены, что истина рождается не в спорах, а в диалоге (диалог, греч. *Διάλογος* – первоначальное значение – разговор, беседа двух и более лиц)¹¹, потому что в диалоге каждый стремится обогатить свою мысль за счет точки зрения собеседника. Спор всегда монологичен, а диалог полифоничен, и именно полифония как взаимодополнительность равноправных точек зрения является нормой литературы нового времени, хотя и описал М. М. Бахтин это явление на примере произведений Ф. М. Достоевского. Полифоничен и полистилистичен роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин». На принципе полифонического смешения голосов и точек зрения построен роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Даже гоголевский Чичиков может вдруг размышлять о судьбе русских мужиков и русского народа в стилистике автора, на что обратил внимание Ю. Манн, анализируя внутреннюю речь героя после посещения Собакевича [13, с. 318]. Попытка выяснить, кто прав, кто виноват в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети» малопродуктивна, потому что в сочетании и противопоставлении позиций героев, в неприсоединении и, одновременно, в сочувствии обнаруживается авторская точка зрения. Еще ярче это свойство новой литературы проявилось в творчестве А. П. Чехова.

В то же время автор биографический, эксплицитный, чье имя мы читаем на обложке книги, и автор как категория внутритекстовая, автор имплицитный, не всегда тождественны. Более того, их различие одна из существенных определяющих свойств литературы Нового времени. «Говоря

¹¹ Показательно, что философские трактаты Платона написаны именно в форме диалога, а сам диалог как поиск истины получил наименование сократической беседы. Нам близки слова из дневника Л. Н. Толстого за 1848 год как одно из «Правил исправления»: «Не верить мыслям, родившимся в споре...».

об авторской точке зрения... мы имеем в виду не систему авторского мировосприятия вообще (вне зависимости от данного произведения), но ту точку зрения, которую он принимает при организации повествования в некотором конкретном произведении. При этом автор может говорить заведомо не от своего лица (ср. проблему „сказа“), он может менять свои точки зрения, его точка зрения может быть двойной, то есть он может смотреть (или: смотреть и оценивать) сразу с нескольких позиций...» [14, с. 27], – утверждает Б. А. Успенский. Это очень важно для методики соображения, потому что оно лишает нас и, главное, наших учеников возможности воспринимать авторскую позицию как нечто статическое, легко иллюстрируемое правильно (интересно, с чьей точки зрения) подобранной цитатой.

Авторская позиция, как и наше миропонимание, динамична и неустойчива. В динамической смене точек зрения обнаруживается глубина авторской мысли. Опять же не люблю формулу «авторская идея», потому что она предполагает конечность и дискретность, а мысль – текучесть и обращенность из прошлого в будущее.

Пушкин оказался «нашим всем»¹², потому что избегал классицистической завершенности форм и смыслов, открывая перед каждым читателем перспективу мысли. В его произведениях авторская позиция ускользает от конечности читательских оценок и открывает перед нами возможности все новых и новых интерпретаций, в зависимости от нашей точки зрения. Пушкин диалогичен в своем доверии к читателю как к собеседнику.

Переход поэта к прозе в 1830-е годы в известной степени объясняется отказом от монологичности лирической точки зрения и лирического переживания и переходом к полифонии как многогранности видения мира. К его прозе применимы слова все того же Б. А. Успенского о романе М. Ю. Лермонтова: «Различные точки зрения (системы оценок), представленные в произведении, вступают... в определенные отношения друг с другом, образуя таким образом достаточно сложную систему противопоставлений (различий и тождеств): некоторые точки зрения совпадают друг с другом, причем их отождествление может производиться, в свою очередь, с какой-то иной точки зрения; другие могут совпадать в определенной ситуации, различаясь в другой ситуации; наконец, те или иные точки зрения могут противопоставляться как противоположные (опять-таки с некоторой третьей точки зрения) и т. д. и т. п. Подобная система отношений при известном подходе и может трактоваться как

¹² Мы в данном случае обращаемся к словам А. Григорьева как к мифологеме нашей культуры, то есть вне зависимости от их конкретно исторического смысла.

композиционная структура... произведения (описываемая на соответствующем уровне)» [14, с. 24].

Рассмотрим как совокупность точек зрения композиционную структуру повести А. С. Пушкина «Выстрел»¹³. Она выстроена как столкновение и взаимодополнительность противоположных точек зрения, заданных самой сюжетной ситуацией дуэли, в которой всегда представлены две позиции как минимум. Кроме того, она представляет собой две симметрически выстроенные точки зрения на один и тот же конфликт. Немецкий ученый В. Шмид продемонстрировал это в виде таблицы (табл. 1), которую мы взяли за основу и несколько видоизменили, чтобы еще нагляднее показать ученикам композиционную симметрию повести А. С. Пушкина, свидетельствующую об удивительной гармоничности авторского замысла.

Таблица наглядно демонстрирует сложность соотношения рассказчиков и автора в произведении. Попробуем выстроить цепочку повествовательных точек зрения, внетекстовых и внутритекстовых, представленных в произведении. Прежде всего, это суммирующая все остальные точка зрения эксплицитного автора как творца, к ней примыкает обозначенная тем же именем Пушкина точка зрения публикатора «Повестей Белкина» (его роль тоже формально внеположена тексту), далее следует точка зрения И. П. Белкина, зафиксировавшего самые интересные рассказы своих собеседников и, следовательно, отраженная в характере изложения «повестей», хотя тоже внеположенная им, так как в самом тексте нет нигде знаков присутствия пересказчика, затем точка зрения рассказчиков, в нашем случае это отставной офицер И. Л. П., и, как видно из выше приведенной таблицы, точка зрения героев рассказа И. Л. П., которым также предоставлена эпизодическая роль рассказчиков. Таким образом, не представляется возможным говорить о точке зрения автора как непосредственно зафиксированной в тексте, потому что любая фраза, любая подробность, любая сюжетная ситуация в «Повестях Белкина» и, в частности, в повести «Выстрел», даны сквозь призму чужого сознания, в преломлении чужого жизненного опыта, идеологической и нравственной позиции, то есть пропущены через чужое мировосприятие. Может быть, А. С. Пушкин таким

образом хотел нам продемонстрировать, что так называемого факта не существует в природе, а есть только его истолковывающее и интерпретирующее изложение. Событие рассказывания, по терминологии Б. А. Успенского, входит в состав события, каким мы его узнаем. История рассказывает нам истории.

Превратив же текст не в сплошное повествование, а в сцепление разрозненных эпизодов, Пушкин динамизирует и активизирует позицию интерпретатора.

Дискретность повествования с большими временными разрывами между событиями, нарушениями их последовательности побуждает читателя самостоятельно достраивать сюжет, восстанавливая его единство, и, главное, самому домысливать психологические мотивировки поступков героев¹⁴.

В повести «Выстрел» фабула и сюжет рассказаны, если вслед за Б. В. Томашевским понимать под фабулой хронологическую последовательность событий, составляющих произведение, а под сюжетом их изложение в произведении¹⁵. Единство сюжета обеспечивается единством повествовательной точки зрения И. Л. П. в изложении И. П. Белкина. Однако, если попытаться восстановить хронологию событий, вырисовывается следующая картина: счастливая жизнь Сильвио в полку датируется приблизительно 1813 годом, так как в этом году скончался Алексей Петрович Бурцов (Бурцев) – «величайший гуляка и самый отчаянный забулдыга из всех гусарских поручиков», по словам С. П. Жихарева¹⁶, которого Сильвио умудрился перепить. Тогда же или в течение года произошла первая дуэль с графом. После дуэли прошло шесть лет до получения Сильвио известия о свадьбе графа, после чего он решил воплотить в жизнь долго и мучительно вынашиваемый план мести. Сражение под Скулянами, в котором предположительно погиб герой, произошло 17 июня 1821 года, следовательно, в 1820 году Сильвио явился в имение графа, чтобы потребовать сатисфакции. Окончание истории И. Л. П. услышал от графа в 1824 году, об этом можно догадаться, если предположить, что признание графа гостю о том, что он «уже четыре года не брал в руки пистолета», связано с выстрелом Сильвио, что небезосновательно, так как граф пять лет состоит в браке, а Сильвио появился в его доме

¹³ Жанр диалога не предполагает постоянных ссылок на работы предшественников, с которыми мы во многом согласны и с которыми готовы спорить. В числе первых мы бы назвали Н. Я. Берковского, С. Г. Бочарова, Н. Н. Петрунину и др., а в числе вторых – В. Шмида, с чьей оценкой Сильвио мы совершенно не согласны (см. кн.: Шмид В. Проза как поэзия: Пушкин – Достоевский – Чехов – авангард. СПб., 1998). Мы благодарны В. М. Марковичу за ценные замечания и советы, которые были учтены нами в интерпретации композиции и содержания повести «Выстрел».

¹⁴ Можно предположить, что дискретность повествования – одна из черт поэтики пушкинских повестей. В ранее написанных произведениях мы обнаруживаем то же явление, например, в «Евгении Онегине» и в «Борисе Годунове».

¹⁵ См. краткое изложение научной полемики вокруг понятий «фабула» и «сюжет» в кн. «Введение в литературоведение» [16, с. 217–230, 329–334].

¹⁶ См. на сайте «Гусарский клуб»: <http://gusary.kulichki.net/gusary/istoriya/slava/1812/burcov.html>

Таблица 1

Композиционная структура повести А. С. Пушкина «Выстрел», по В. Шмиду [15, с. 175]

| Глава I (в пересказе Белкина) | Глава II (в пересказе Белкина) |
|---|--|
| <p><i>Эпизод 1</i> (в рассказе И. Л. П.) Скучная военная жизнь И. Л. П., дружба с Сильвио, (эпизод 2) рассказ Сильвио о дуэли с графом</p> | <p><i>Эпизод 3</i> (в рассказе И. Л. П.) Скучная сельская жизнь И. Л. П., знакомство с графом, (эпизод 4) рассказ графа о дуэли с Сильвио</p> |
| <p><i>Эпизод 2 (вставной)</i> (рассказ Сильвио в передаче И. Л. П.) Счастливая военная жизнь Сильвио, появление графа, нарушающее привычный порядок жизни Сильвио, первая фаза дуэли, отказ Сильвио от выстрела</p> | <p><i>Эпизод 4 (вставной)</i> (рассказ графа в передаче И. Л. П.) Счастливая сельская жизнь графа, появление Сильвио, нарушающее привычный порядок жизни графа, вторая фаза дуэли, отказ Сильвио от выстрела</p> |

после женитьбы. И лишь безымянное свидетельство о смерти Сильвио не имеет даже гипотетической датировки. Этот факт весьма примечателен.

В повести очевидно сталкиваются разные ценностные ориентации и даже уклады жизни, эстетически и этически определенные.

Исключительность Сильвио, проявляющаяся в имени героя, внешнем облике, характере, образе жизни и способе действий выдают в нем романтика. Он сам признается И. Л. П., что привычка первенствовать «смолоду была в нем страстию», «таинственность, которая окружает его судьбу», находят в нем другие, дуэль с судьбой, которую он затеял, сначала бросив вызов счастливцу графу, затем вступив в ряды этеристов, наконец, сверкающие глаза и склонность к театральным поступкам, – все это недвусмысленно говорит нам о романтическом мировосприятии Сильвио.

Он упорно играет с судьбой, как и положено романтику, и всегда находит повод бросить ей вызов, так как только такой вызов оправдывает его существование. Об этом косвенно свидетельствует и бросание жребия при выборе стреляющего первым. По законам дуэльного кодекса в первой дуэли Сильвио имел право стрелять первым, так как именно ему было нанесено формальное оскорбление – пощечина; во второй дуэли также право первого выстрела было за ним. Поединок с графом не просто следствие борьбы несчастливца с баловнем судьбы, это проявление романтического стремления переиграть свою судьбу.

Даже имя героя подчеркивает его романтическую театральность и отсылает нас к пьесе В. Гюго «Эрнани»: во-первых, в повести, как и в пьесе, причина дуэли – ссора из-за женщины, и, во-вторых, неожиданное появление Сильвио в доме графа сразу после свадьбы напоминает появление в доме Эрнани, принца Арагонского, герцога Руй

Гомеса де Сильва, и, наконец, созвучие имен оскорбленных мстителей: де Сильва – Сильвио.

Главной ценностью оказывается для него свобода, идет ли речь о судьбе своего отечества (можно предположить, что Сильвио участвовал со своим полком в войне 1812 года), личной свободе, проявляющейся в гусарском буйстве, тайной свободе мстителя-одиночки, борьбе за свободу чужого, но угнетенного народа. И при этом он всегда хочет быть первым среди равных и в гусарской гульбе, и в стрельбе из пистолета, и, наконец, в истории. Романтический демонизм героя явлен в его портрете: «Мрачная бледность, сверкающие глаза и густой дым, выходящий изо рта, придавали ему вид настоящего дьявола». Во всяком случае, именно так его видит И. Л. П. и мы, читатели, вслед за ним.

В дуэльной истории с графом также со всей отчетливостью проявилось стремление Сильвио первенствовать. Выстрел графа в первой дуэли был прицельным и намеренным. «Он прицелился и прострелил мне фуражку», – свидетельствует Сильвио. Граф таким образом дает ему понять, что, если бы он хотел, он бы его убил. И Сильвио, профессиональный дуэлянт – бретер, это понял, почему и хранил простреленную чуть выше лба фуражку как напоминание о нанесенном и не оплаченном оскорблении. Но и граф хранит особым образом простреленную Сильвио картину у себя в кабинете. И. Л. П. как профессиональный военный обратил внимание на «хороший выстрел». Сильвио, который выстрелом всаживал муху в стену, выстрелил в картину не пуля в пулю, а пуля на пулю. Это был своеобразный ответ, понятный любому профессиональному дуэлянту: ты показал мне, что не хотел меня убивать, хотя и мог, но и я не остался у тебя в долгу: я тоже мог тебя убить, но не захотел, правда, если граф

«прицелился», то Сильвио стрелял «почти не целясь». Это особая форма торжества: ты меня не убил, хотя и мог, я тоже, но «я видел твоё смятение, твою робость; я заставил тебя выстрелить по мне, с меня довольно» (именно эти слова Сильвио вспоминает граф). Более того, граф нарушил дуэльный кодекс, второй раз выстрелив в Сильвио, а Сильвио, строго соблюдая этот кодекс, продемонстрировал свое нравственное превосходство, хотя бы уже потому, что разоблачил самоуверенность графа. Сильвио вынуждает графа преступить законы дуэли, а значит, и дворянской чести. Показательно, что, вспоминая об этом, граф запинаяется и говорит, как будто пересиливая себя: «Не понимаю, что со мною было и каким образом мог он меня к тому принудить... но я выстрелил, и попал вот в эту картину».

Собственно вторая дуэль – это не поединок, а скорее, урок, который Сильвио преподносит графу, потому и говорит при прощании: «Предая тебя твоей совести». Сильвио словно хочет ему сказать, что тот «дьявольски счастлив», потому что жизнь не игра, а «пистолет заряжен не черешневыми косточками». Отказ от выстрела – это освобождение от идеи мести, ставшей для Сильвио клеткой, что видно из описания его состояния перед второй дуэлью: «Сильвио встал, бросил об пол свою фуражку и стал ходить взад и вперед по комнате, как тигр по своей клетке».

Только свободный человек может пожертвовать жизнью ради идеи свободы, а именно так мы расцениваем гибель Сильвио в сражении под Скулянами.

Таким, как Сильвио, была прямая дорога на Сенатскую площадь: совершать подвиги для них было смыслом жизни и потребностью души. Вспомним, например, знаменитую фразу самого молодого из декабристов Александра Одоевского в ночь перед восстанием, когда он покидал квартиру К.Ф. Рылеева: «Умрем, братцы, ах, как славно умрем!» или слова Михаила Лунина, ставшие одной из причин его заключения в Петропавловскую крепость и ссылки в Сибирь, сказанные задолго до восстания декабристов: «В России мы пойдем на медведя, как в Париже ходили по девочкам». Медведем между собой дворянские революционеры именовали русского царя и русское самодержавие.

Граф, с одной стороны, также носитель романтического мировоззрения, но, окрашенного совершенно по-другому: в нем нет духа бунтарства. Сильвио признается, что именно он противопоставил себя графу, когда тот сначала искал с ним дружбы: «он шутил, а я злобствовал». Для графа любовь к жене, а первый, медовый месяц совместной жизни он называет «лучшими минутами

жизни», – безусловная ценность, как и книги и картины, которыми он окружает свой быт. Итак, дружба или, во всяком случае, дружеская расположенность к ближнему (вспомним, с какой участливостью граф принимает соседа-провинциала, каким является И. Л. П.), любовь и искусство, – вот триада, которой описывается образ жизни графа (об остальном мы можем только догадываться). Дух байронизма, которым проникнут Сильвио, ему не свойственен, но, очевидно, он знает цену человеческим чувствам, а главное – человеческому достоинству.

Наконец, И. Л. П. – человек обыкновенный, без претензий, но и не лишенный благородства: именно к нему как человеку чести испытывает симпатию Сильвио и доверяет свою тайну граф. И. Л. П. обескуражен поведением Сильвио в истории с поручиком Р., считая это поведение не достойным дворянина. Он не называет Белкину имени графа, потому что, выстрелив в Сильвио второй раз, граф проявил себя как человек, нарушивший дворянский кодекс чести (показательно для И. Л. П., что граф не скрывает от него своего «падения», но тот, в свою очередь, не считает себя вправе осуждать графа и распускать о нем слухи, используя его доверчивость). Выйдя в отставку, И. Л. П. осознает скуку и однообразие провинциальной жизни и страшится раствориться в ней, сделавшись «пьяницею с горя, то сеть самым горьким пьяницею» [курсив Пушкина. – С.Ф.]. Он питает интерес к книгам, хотя, судя по всему, и не глубокий. При этом он тоже заражен духом романтизма, что проявляется в стилистике повествования: достаточно прочесть его комментарий к признанию графа, выдающий в нем склонность к романтической высокопарности и предельности эмоциональных переживаний: «Граф указывал пальцем на простреленную картину; лицо его горело как огонь; графиня была бледнее своего платка: я не мог воздержаться от восклицания». И. Л. П. – средний человек, он из тех, о ком позже Лев Толстой скажет: «У него был тот здравый смысл посредственности, который показывал ему, что было *должно*» (характеристика Н. Ростова). Можно предположить, что, как и Николай Ростов в эпилоге романа «Война и мир» готов, если потребуется, встать на защиту государя и власти, так и И. Л. П. всегда готов исполнить свой дворянский и офицерский долг, не задумываясь. Из его собственных признаний явствует, что самым мучительным в провинциальной жизни для него было вечернее уединение.

Итак, перед нами предстают маргинал-романтик, блестящий аристократ и обыватель, если не насыщать это понятие отрицательными коннотациями, потому что именно обыватели (средний

класс по-современному) обеспечивают относительную стабильность и устойчивость социальной жизни. Дуэлянты оказываются на полюсах жизни (несчастливцев и баловень судьбы, бедняк и богач, одиночка и семьянин, список различий можно было бы продолжить), хотя именно в их полноте проявляются и сходства (оба много читают и размышляют над жизнью, оба принадлежат к тем, кто в силу положения или выбранной роли могут влиять на течение исторической жизни и т. д.), а связующим звеном между ними оказывается средний человек, глазами которого мы и видим перипетии судьбы героев.

Таким образом, в повести представлены не только различные точки зрения как повествовательные позиции, но и как ценностные ориентации, приходящие в соприкосновение, и конфликты, как это и произошло годом позже встречи И. Л. П. и графа на Сенатской площади уже в реальной истории. И Пушкин, сопрягая в единое целое различные точки зрения, не противопоставляя их друг другу, а смешивая и уравнивая, побуждает нас задумываться над смыслом жизни, понятым не как мировоззренческая догма, а как динамическое сочетание взаимодополнительных идей и ценностей.

К аналогичным выводам пришел В. М. Маркович, анализирувавший литературные контексты «Выстрела». «Каждый из „чужих“ мотивов сохраняется, преображаясь: всюду действует принцип „то же, да не то“ и одновременно – „не то и все-таки отчасти то же“». Такое преобразование определяет роль используемых мотивов в новом смысловом целом и, конечно, самый характер целого. Образуется смысл, насыщенный литературными отражениями, о многом напоминающий, многому созвучный и при всем том беспрецедентный, выходящий за пределы уже сложившегося и известного» [17, с. 38], – так, по мнению ученого, формируется, вбирая в себя предшествующие традиции, часто взаимоисключающие, особый мир пушкинской прозы, который ни с чем спутать нельзя.

Пушкинский писательский опыт, несомненно, имеет для нас значение, выходящее далеко за рамки эстетического, и дело не в том, что Пушкин задает системные, хотя и суммарные, координаты национального нравственного идеала: «чувства добрые», «свобода», «милость к павшим», – а в том, что он учит нас думать диалогически.

В конце изучения пушкинского «Выстрела» мы с учениками обсуждаем, почему последнее предложение повести («Сказывают, что Сильвио во время возмущения Александра Ипсиланти предводительствовал отрядом этеристов и был убит в сражении под Скулянами») начинается с глагола «сказывают», и изменился бы смысл, если бы его не было. Семиклассники без труда

приходят к выводу: глагол «сказывают» привносит в сообщение о гибели Сильвио некоторый налет неопределенности: мы не знаем, действительно ли Сильвио был убит или это только слухи, молва. Но это только на первый взгляд, все может оказаться несколько сложнее. С одной стороны, просторечное «сказывают» дезавуирует пафос романтической гибели за свободу, перенося это событие в план неизбежной повседневности. С другой, – благодаря этой маленькой вставке, не меняющей сущности информации, а лишь ее модальность¹⁷, Сильвио приобретает статус легендарного героя, а смерть такого героя всегда ставится под сомнение, так как человек-легенда бессмертен не как реальная личность, а как действующая сила коллективной памяти. Сильвио как бы выходит за границы реального времени и переходит в вечность, именно поэтому известие о его гибели не поддается датировке, в отличие от других событий повести.

В противоречивости заданных автором оценок обнаруживается невозможность вписать образ главного героя в прокрустово ложе любой концепции. «Он [Сильвио] загадочен, как действительно существующий живой человек: что-то в нем ясно, а что-то остается непонятным или даже неуловимым. Вместе с тем (а в значительной мере именно поэтому), он, как живой человек, вызывает потребность понять его до конца, и потребность эта, оставаясь, как и в жизни неутоленной, привлекает к нему снова и снова. С ним устанавливаются отношения, связанные именно с его живой незавершенностью. Он никак не может быть „квалифицирован и приговорен“ (говоря известными словами М. М. Бахтина), поэтому он вызывает чувства беспокойные и не дающие успокоиться. Поэтому отношения читателя с ним не могут установиться окончательно. „По фабуле“ Сильвио погибает, но читательские отношения с ним не могут прекратиться» [17, с. 42], – резюмирует свои наблюдения над текстом пушкинской повести В. М. Маркович. Мы разделяем точку зрения ученого с одним маленьким дополнением: каждое подлинное произведение искусства ставит читателя в диалогическую позицию, просто Пушкину это удавалось очень легко и естественно, хотя легкость его произведений обманчива.

Авторская позиция оказывается в повести «Выстрел» динамически неустойчивой, завершение ей придает читатель, по-своему расставляя акценты. Читатель становится автором. Ролан Барт оказался прав. Однако будем надеяться, что

¹⁷ Простите за эти неловкие слова, но мне хотелось подчеркнуть, что данный пример со всей наглядностью свидетельствует, что «событие рассказывания» может оказаться значительнее самого события.

автором конгениальным Пушкину, который не спорит, а беседует, не утверждает безапелляционно: «Я так считаю», а размышляет: «Я так думаю».

Навык диалогических отношений с художественным текстом формируется стихийно в процессе чтения. Потенциально он может трансформироваться в диалогическое отношение к жизни, к культуре и к себе, а это – один из стимулов развития. Урок литературы может этот процесс интенсифицировать и стимулировать, а может тормозить. И это зависит от нас с вами.

P.S. Наверное, Ролан Барт преждевременно похоронил автора, хотя, например, средневековому искусству анонимность не мешала достигать вершин, но он точно похоронил нашу уверенность в том, что нам известен замысел автора. Ролан Барт вернул нам радость свободной мысли, попытаемся поделиться этой радостью с нашими учениками.

Безрадостное чтение – это катастрофа для школьного преподавания литературы. Ролан Барт так и назвал одну из своих статей – «Удовольствие от текста» [18]. Об этом удовольствии от чтения текста как процесса познания и самопознания недвусмысленно писала Тереза Георгиевна Браже, которая, несомненно, разделила бы и эту его точку зрения, достаточно вспомнить, что она написала в книге «Проблемы изучения русской литературы в IX классе вечерней школы: книга для учителя»: «Превращение литературы в средство духовного обогащения личности возможно на основе формирования эмоционально-положительного отношения и к самому литературному материалу, и к процессу его изучения, путем пробуждения радости познания и чувства удовлетворенности как одного из обязательных условий и стимулов обучения» [19, с. 14].

Список литературы

1. *Барт Р.* Смерть автора // Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1994. С. 384–391.
2. *Ортега-и-Гассет Х.* Эстетика. Философия культуры. М.: Искусство, 1991. 586 с.
3. *Пушкин А. С.* Письмо А. Н. Вульфу, 7 мая 1826 года // Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Л.: Наука, 1979. Т. 10. Письма. С. 160.
4. *Браже Т. Г.* Целостное изучение эпического произведения: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1964. 304 с.
5. Жолковский А. К., Щеглов Ю. К. Работы по поэтике выразительности: инварианты-тема-приемы-текст: сб. ст. / предисл. М. Л. Гаспарова. М.: Прогресс: Юниверс, 1996. 341 с.
6. *Ильин И. А.* Собр. соч.: в 10 т. М.: Русская книга, 1996. Т. 6, кн. 1. 557 с.
7. Методика преподавания литературы: в 2 ч. / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. М.: Владос, 1995. Ч. 1. 286 с.
8. *Бродский И. А.* Лица необщим выраженьем. Нобелевская лекция // Бродский И. А. Сочинения Иосифа Бродского: [в 6 т.] / сост. Г. Ф. Комаров; ред. Я. А. Гордин. СПб.: Пушкинский фонд, 2000. Т. VI. С. 53.
9. *Лотман Ю. М.* На пороге непредсказуемого // Человек. 1993. № 6. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Vuks/Literat/Lotm/na_porog.php (дата обращения: 12.05.2021).
10. *Белинский В. Г.* «Горе от ума». Комедия в четырех действиях, в стихах. Сочинение А. С. Грибоедова: второе издание С.-П.-бург. 1839 // А. С. Грибоедов в русской критике: сборник ст. / сост., вступ. ст. и примеч. А. М. Гордина. М.: Гослитиздат, 1958. С. 111–190.
11. *Эко У.* Шесть прогулок в литературных лесах / пер. с англ. А. Глебовской. СПб.: Symposium, 2003. 283 с.
12. *Эко У.* Роль читателя. Исследования по семиотике текста / пер. с англ. и итал. С. Д. Серебряного. СПб.: Symposium; М.: Изд-во РГГУ, 2007. 501 с.
13. *Манн Ю. В.* Поэтика Гоголя. М.: Худож. лит., 1988. 412 с.
14. *Успенский Б. А.* Поэтика композиции. СПб.: Азбука, 2000. 347 с.
15. *Шмид В.* Нарратология. М.: Яз. славян. культуры: Кошелев, 2003. 311 с.
16. Введение в литературоведение: учебное пособие / под ред. Л. В. Чернец. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высшая школа, 2006. 679 с.
17. *Маркович В. М.* Пушкин и Лермонтов в истории русской литературы: статьи разных лет. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. 216 с.
18. *Барт Р.* Удовольствие от текста // Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1994. С. 462–518.
19. *Браже Т. Г.* Проблемы изучения русской литературы в IX классе вечерней школы: книга для учителя. М.: Просвещение, 1986. 175 с.

ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА

УДК 37.035.44

Е. О. Галицких

В ЗЕРКАЛЕ ГУМАНИТАРНОГО ПРОЕКТА «ПОРТРЕТ ЧИТАТЕЛЯ НОВОГО ВЕКА»

...Традиция – это передача Огня, а не поклонение пеплу.

Густав Малер

Исследование читательских впечатлений и интересов педагогов, студентов и школьников всегда было актуальным, потому что «вибрация» чтения, динамика изменений зависят от уровня образованности, злободневных вопросов времени, информационных источников, аксиологической ситуации в социуме, культурного контекста на уроках литературы, широты и глубины содержания «бытия и бытия» педагогов, учащихся и их родителей [1–3]. В какой-то мере именно они первыми отвечают на вызов времени в области чтения, покупают книги, пишут на них рецензии, участвуют в читательской навигации.

Самообразовательное чтение педагогов – одна из научных тем «трудов и дней» Терезы Георгиевны Браже. Те учителя, которые слушали ее профессорские лекции, на всю жизнь получили импульс чтения как увлечения, чтения как творчества, как образа жизни. Она помогала читать осознанно, с карандашом, с педагогическим личностным выбором, пробуждала любознательность, боролась с ограниченностью суждений и отрицанием «непознанного» и «непрочитанного».

Из научного наследия Терезы Георгиевны можно извлечь несколько важных стимулирующих самообразовательное чтение максимумов:

- 1) не останавливаться на достигнутом, избегать высокомерия всезнайства;
- 2) слушать свое время, быть в курсе литературного процесса, векторов и тенденций его развития;
- 3) искать пути интеграции традиций и инноваций, целого и частного, общего

и индивидуального. Развиваться самому и создавать условия для «подъема духа и мысли до осознания универсального мира».

В настоящей статье представлены результаты исследовательского гуманитарного проекта, организованного студентами – будущими словесниками – в формате цифрового проекта «Портрет читателя нового века». Одна из актуальных проблем методики обучения в условиях цифровизации образования, интеграции онлайн – и офлайн-преподавания заключается в поиске путей организации читательской деятельности учащихся и студентов с использованием современных информационных технологий и возможностей дистанционного обучения. Актуальность проблемы подтверждают тематика научно-практических конференций, темы научных статей и форматы исследований. В Вятском государственном университете в рамках изучения научного наследия Т.Г. Браже и подготовки научно-практической конференции «Детская литература в контексте XXI века: сохранение традиций и тенденции развития» (сентябрь 2020 года) студенты четвертого курса разработали и реализовали проект, в котором решили следующие задачи:

- 1) моделирование «портрета читателя нового века» путем собирания контента, раскрывающего читательские интересы студентов, педагогов, библиотекарей и преподавателей;
- 2) создание группы «ВКонтакте», отражающей контент проекта;
- 3) проведение анализа условий дистанционного формата исследования.

Для проведения исследования проектная группа из 13 студентов создала группу ВКонтакте (https://vk.com/portret_kniga) и разработала анкету:

1. Расскажите о книге, прочитанной в детстве и повлиявшей на становление мировоззрения.

2. Какой «детский» автор XX века остался в вашей памяти, а его книга считается семейной реликвией?

3. Какие ценности (идеи, мысли) «детской литературы» прошли испытание временем и сохраняются в XXI веке?

4. Какую книгу Вы рекомендуете прочитать своему юному другу (студенту, подростку, школьнику)?

В диагностике приняли участие студенты, педагоги и преподаватели из различных городов России: Санкт-Петербурга, Москвы, Иркутска, Челябинска, Калининграда, Кирова, Омска, Нижнего Новгорода, Оренбурга. Ответы 50 студентов, 33 учителей и библиотекарей и 26 преподавателей высшей школы были размещены в группе ВКонтакте. Список вузов постоянно расширялся: Вятский государственный университет, колледж ВятГУ, Государственный академический университет гуманитарных наук, Московский педагогический государственный университет, Санкт-Петербургская академия последипломного педагогического образования, Иркутский государственный университет, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Нижегородский государственный лингвистический университет Н.А. Добролюбова и др.

Ответы собирались, оформлялись и размещались группой проектировщиков ВКонтакте под руководством Олеси Шитиковой, Александры Юшиной, Кристины Колчиной. В результатах диагностики были и статистические данные, и монографические ответы, и иллюстративные материалы, и рекламные высказывания.

Все полученные ответы были проанализированы по критериям:

- актуальность детского чтения;
- авторитетность авторов;
- аксиологический (ценностный) контент прочитанного;
- способность к навигации в свободном чтении, рекомендации книги для других.

В ходе исследования удалось установить, что среди *актуального детского чтения* студентов безусловным лидером стала серия книг Джоан Роулинг о Гарри Поттере. О серии этих книг написали 16 человек. Второе место по популярности разделили между собой книги А. Волкова «Волшебник Изумрудного города» и аллегорическая притча-сказка Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький

принц». Эти книги набрали по 14 голосов. В тройку лидеров также вошли «Денискины рассказы» В. Драгунского.

Среди ответов педагогов и библиотекарей самыми популярными книгами стали «Тимур и его команда» А.П. Гайдара и «Маленький принц» А. де Сент-Экзюпери, «Четвертая высота» Е. Ильиной, «Волшебник Изумрудного города» А.М. Волкова и «Эмиль из Леннеберги» Астрид Линдгрэн.

Самыми популярными в ответах преподавателей высшей школы оказались повести А.П. Гайдара («Тимур и его команда», «Чук и Гек», «Голубая чашка»), «Три мушкетера» Александра Дюма, «Волшебник изумрудного города» А.М. Волкова, русские народные сказки.

Самыми популярными и авторитетными авторами оказались К.И. Чуковский, С.Я. Маршак, А.Л. Барто, С.В. Михалков, А.М. Волков, В.П. Крапивин, Н.Н. Носов, В.А. Каверин.

Авторы ответов считают, что чтение в детстве формирует *следующие ценности и приоритеты*.

Среди 50 опрошенных студентов получились такие результаты: доброту назвали 15 человек, дружбу – 12, честность – 11, уважение к старшему поколению (окружающим) – 10 человек, ценность семьи отметили 10 студентов, любовь – 10 (стоит сказать, что это любовь в широком смысле слова: к родителям, к семье, к животным). Шесть студентов на этот вопрос ответили цитатой В.В. Маяковского: «Что такое хорошо и что такое плохо», пять человек отметили влияние детского чтения на воспитание заботы о природе и отзывчивости, три студента отметили влияние на трудолюбие. Дважды были названы такие качества, как послушание, ответственность, сочувствие. Два человека привели цитату А. де Сента-Экзюпери «Зорко одно лишь сердце». Остальные ценности были названы лишь один раз: юмор, преданность и верность, самопожертвование, ответственность, вежливость, воображение.

Педагоги и библиотекари отметили, что чтение в детстве формирует преимущественно такие ценности, как дружба, отношения с друзьями (двенадцать ответов), «добро» всегда должно одерживать победу над «злом» (десять ответов), взаимопомощь, взаимопонимание (девять выборов), патриотизм, любовь к природе и братьям нашим меньшим, верность своему слову, любовь к ближним (пять ответов). Например, ответы звучали в такой форме:

- любое дело, за которое берешься, нужно доводить до конца (ответственное отношение к делу);
- быть верным себе и собственному мнению;
- честь, честность, достоинство, справедливость, чувство собственного достоинства;
- стойкость, смелость, труд;

- дружба, семья, любовь;
- доброта, гуманизм, терпение, взаимопомощь, сострадание;
- оптимизм, приключения, мечтательность, способность с позитивом преодолевать трудности, стремление к творчеству, желание изменить мир к лучшему;
- идея самосовершенствования;
- бережное отношение к природе и животным, желание помогать «братьям нашим меньшим»;
- совместное чтение с детьми и последующее обсуждение, сплочение, семейная память;
- патриотизм, твердость характера, самопожертвование, память о Великой отечественной войне и ветеранах.

В центре анкетирования была детская литература, встреча с которой происходила (по мнению участников проекта) благодаря родителям, педагогам, библиотекам, друзьям. Важно было увидеть, существует ли читательская традиция между поколениями, или она полностью разрушена. Сейчас в новом веке *своим друзьям и школьникам студенты в своих ответах рекомендуют читать следующие книги:* «Маленький принц» Антуана де Сент-Экзюпери, «Перси Джексон» Рика Риордана, «Дети подземелья» В. Г. Короленко, «Два капитана» В. Каверина, «Дети капитана Гранта» Жюль Верна, «35 кило надежды» А. Гавальда, «Мартин Иден» Джека Лондона.

Педагоги и библиотекари рекомендуют читать книги: «Маленький принц» Антуана де Сент-Экзюпери, «Белый Бим Черное ухо» Гавриила Троепольского, «Манюня» Наринэ Абгарян, «Молодая гвардия» А. Фадеева, «Робинзон Крузо» Д. Дефо.

Среди самых популярных ответов выделяются «Маленький принц» Антуана де Сент-Экзюпери, «Волшебник Изумрудного города» А. М. Волкова, «Тимур и его команда» Аркадия Гайдара, «Приключения Тома Сойера» Марка Твена, «Три мушкетера» Александра Дюма.

Из русской литературы рекомендуют следующие произведения: «Братья Карамазовы» Ф. Достоевского, «Как закалялась сталь» Н. Островского, «Белый Бим Черное Ухо» Гавриила Троепольского, «Алые паруса» Александра Грина, «Чучело» Владимира Железникова.

Также советуют произведения Л. Пантелеева, Л. Кассиля, Н. Носова, М. Шолохова, В. Распутина, Ю. Бондарева, М. Зощенко, В. Крапивина, А. Волкова, В. Драгунского.

Из зарубежной литературы многие рекомендуют друзьям книги В. Скотта «Роб Рой» и «Айвенго», Р. Брэдбери «Марсианские хроники» и «Вино из одуванчиков», Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи», К. Кизи «Пролетая над гнездом кукушки», Э.-Э. Шмитта «Оскар и Розовая Дама».

В качестве примера ответа на четыре вопроса анкеты интересно привести один ответ учителя лицея № 11 г. Челябинска Кондаковой Анны Анатольевны:

1. Очень трудно выделить одну книгу, поскольку я была читающим ребенком и росла в семье, где книга считалась огромной ценностью. Зачитывалась Рыбаковым. Его трилогию «Кортик», «Бронзовую птицу» и «Выстрел» перечитывала несколько раз. Потом также «до дыр» были зачитаны Вильям Козлов «Президент каменного острова», «Президент не уходит в отставку», В. Каверин «Два капитана», затем Жорж Амаду «Капитаны песка». Навивный романтизм, ощущение риска, постижение дружбы и любви, идеалы товарищества, братства – это, видимо, то, что привлекало меня в детстве. В выпускном 10-м классе потрясением стал Маркес («Сто лет одиночества»). Любопытно, что, когда росла моя дочь и формировался ее круг чтения, она оценила мои детские увлечения иначе: «Интересно, но моими любимыми эти книги не станут».

2. Настоящей «семейной реликвией» у нас считается совсем детская книга – стихотворения Бориса Заходера. Практически истертая, твердый переплет погнут, на каждой страничке рядом с типографскими иллюстрациями рисунки моей старшей сестры и мои собственные. Моя дочка в раннем детстве из всех книг, замечательно оформленных, выполненных на изумительной лощеной бумаге, предпочитала именно эту. Наверное, в ней сконцентрировалось какое-то семейное тепло. А еще мы особо бережем книгу, которую когда-то в конце моего 10-го класса подарила мне мама со словами: «Если хочешь знать о женской природе все, то читай...» Это был сборник «Темные аллеи» И. А. Бунина (его творчество тогда еще не изучали в школе!). И совершенно неожиданно в нашу семью пришла «Вторая учебная книжка. Классное пособие при обучении родному языку в элементарной школе» 1905 г. Очень любим ее.

3. Ценность семьи, мира, дружбы, любви, искусства. То, что вечно.

4. Э.-Э. Шмитт «Оскар и Розовая Дама. Дети Ноя». Анна Гавальда «35 кило надежды». А. Лиханов «Последние холода». Дина Сабитова «Где нет зимы».

В целом проведенный анализ ответов дает возможность прийти к следующим **выводам**, которые и являются «продуктом» исследовательского проекта – итогом анализа контента и работы группы ВКонтакте:

1) детская классика сохраняет свою популярность и востребованность, поэтому не утрачивается традиция чтения книг, которые передаются

от родителей детям. Особое влияние оказывают авторы, книги которых популяризируются телеэкраном, киноискусством и носят игровой, увлекательный характер, это видно по литературным героям: Маленькому Принцу, Тимуру, Гарри Поттеру;

2) не теряет читательского интереса литературная сказка;

3) 108 участников анкетирования признают воспитывающий эффект читательской деятельности в детстве;

4) современная детская литература знакома студентам, но не находится в зоне активного самообразовательного чтения у многих педагогов и преподавателей;

5) актуальным для современного читателя является сетевой способ обмена впечатлениями о прочитанном. Группа ВКонтакте осталась открытым информационным пространством для обмена читательскими впечатлениями.

В ходе реализации проекта и проведенного исследования студенты пришли к заключению: «Чтобы успешно ориентироваться в море современной детской литературы и выбирать ценные книги, душа маленького человека должна быть вдохновлена добрыми книгами детской классики».

Результаты проведенного исследования могут быть интересны издателям, педагогам, библиотекарям, родителям школьников, студентам.

Смысл гуманитарного проекта студенты сформулировали так: «Чтение детской литературы формирует характер, воспитывает душу, учит сотворчеству с автором».

Портрет современного читателя – это портрет человека с книгой в руках, который свои впечатления отражает в сетевых сообществах и предпочитает цифровой читательский дневник.

Из рефлексивного опыта студентки Колчиной Кристины: «Для управления проектом мы создали доску в облачной программе Trello, использовали модуль People&Teams для сбора всей информации о нашем проекте и о команде. С целью разработки „Портрета читателя нового века“ нами была создана Google-форма для сбора контента. Собранный нами контент мы размещали в группе в социальной сети ВКонтакте. В качестве перспективы мы рассматриваем создание сайта университета для студентов „Портрет читателя нового века“, на котором можно обмениваться читательскими новинками и впечатлениями по типу „Дай почитать!“ Пока у нас хватило сил на создание группы ВКонтакте и участие в проекте Университет-2035».

В заключение отметим, что участие преподавателей в проекте воплотилось в сборник исследовательских статей под названием «Детская литература в контексте XXI века: сохранение традиций и тенденции развития» [4–5].

Список литературы

1. Браже Т. Г. Потенциал гуманитарной культуры взрослого как фактор личностного развития // Практическая андрагогика. Кн. 2. Опережающее образование взрослых / под ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марона. СПб.: ИОВ РАО, 2009. С. 52–108.
2. Свирина Н. М. Культурный контекст на уроках литературы. СПб.: Глагол: Лита, 1999. 151 с.
3. Терентьева Н. П. Аксиологическая ситуация при изучении литературы в школе: В. А. Жуковский «Тееон и Эсхин» // Филологический класс. 2015. № 3 (41). С. 62–65.
4. Детская литература в контексте XXI века: сохранение традиций и тенденции развития: сб. статей. Киров: Изд-во Радуга-Пресс, 2020. 188 с.
5. Терентьева Н. П., Галицких Е. О. Литературоведение vs методика: «век нынешний и век минувший» // Ученые записки Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. 2020. № 1(26). С. 1–5.

УДК 373.1

Т. И. Полякова

ОПЫТ ПРОГРАММНО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПОДДЕРЖКЕ И РАЗВИТИЮ ЧТЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

Чтение в современном образовании является фактором успешности образовательного процесса. Во ФГОС оно носит «метапредметный» характер, и умения, которыми должен овладеть обучающийся, относятся к универсальным учебным действиям. В ФГОС начального образования существуют разделы «Чтение. Работа с текстом» и «Формирование ИКТ-компетентности обучающихся», в которых уделяется серьезное внимание формированию основ читательской компетентности обучающихся. В ФГОС основного общего образования присутствует раздел «Метапредметные результаты освоения ООП», где рассматривается смысловое чтение в контексте познавательных УУД. В отношении чтения основным становится способность работать с информацией. В ФГОС старшей школы системно продолжается линия познавательных учебных действий. Появляется термин читательская грамотность.

Распоряжением Правительства РФ от 3 июня 2017 г. № 1155-р утверждена Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации. В Концепции говорится, что «поддержку и развитие детского и юношеского чтения необходимо рассматривать как приоритетное направление в культурной и образовательной политике государства, имеющее важнейшее значение для будущего страны» [1]. Стоит обратить внимание на тот факт, что в рамках направления, касающегося развития инфраструктуры детского и юношеского чтения, предусматривается «создание условий для формирования и активного внедрения в образовательных организациях образовательных программ поддержки чтения» [1].

В Санкт-Петербурге первый значимый полипроект по чтению «**Чтение с увлечением**» появился еще в 2010 году в гимназии № 56. Он носил метапредметный характер и был направлен на развитие читательской компетенции и информационной культуры обучающихся в процессе реализации программ основного и дополнительного образования.

Чтение – это окошко, через которое дети познают мир и самих себя.

В. Сухомлинский

Инновационность полипроекта состоит, на взгляд разработчиков, в том, что он:

- с одной стороны, опирается на «классическую» практику воспитания читателя в школе, «возрождает» (вплоть до «реабилитации») «хрестоматийные» методики такого воспитания,
- с другой стороны, используя современные возможности в области распространения информации и учитывая новейшие требования к результатам школьного обучения, представляет эффективную и привлекательную для школьников модель популяризации чтения.

Инновационность полипроекта, что особенно важно, связана с консолидацией усилий всех школьных специалистов (учителей-предметников, классных руководителей, педагогов дополнительного образования, сотрудников воспитательной и психолого-педагогической служб, школьной администрации, библиотечных работников) в деле воспитания читателя, в реализации проекта на основе командного взаимодействия.

Полипроект состоит из нескольких взаимосвязанных образовательных проектов и имеет инвариантную и вариативную части. Инвариантная часть реализуется как обязательная на всех ступенях обучения. Вариативная часть, также реализуемая на всех ступенях обучения, предоставляет возможность учителям и обучающимся выбрать проекты с учетом таких значимых факторов, как образовательные интересы и запросы школьников, уровень их читательской культуры, профессиональные возможности учителя, особенности профиля класса, опыт и предпочтения сотрудничества с социальными (профессиональными) партнерами.

Реализация полипроекта позволит:

- преодолеть «критический предел пренебрежения чтением»;
- повысить мотивацию обучающихся к чтению (читательскую активность) за счет предоставления широкого и разнообразного «поля возможностей» знакомства с книгой и другими источниками информации;

- расширить образовательную среду за счет создания условий интенсификации процессов чтения, востребованности читательского опыта обучающихся;

- воспитывать гражданские чувства, обусловленные осознанием мощного потенциала книги и чтения, осознанием доступности и открытости таких «институтов», как библиотеки, историко-культурные центры, читательские клубы; гордостью за страну и город, аккумулирующие огромный культурный потенциал, заложенный в «текстах» (в широком смысле слова);

- развивать социальную активность за счет интеграции в общероссийские, региональные, районные проекты, связанные с популяризацией книги и чтения; за счет участия в школьных, районных, городских социально значимых акциях по пропаганде чтения;

- актуализировать и активизировать образовательные возможности семьи за счет развития (возрождения) культуры семейного чтения, семейного досуга с книгой, использования ресурсов культурно-досуговых семейных (в первую очередь – книжных) центров;

- эффективно использовать новые игровые форматы, опирающиеся на читательский опыт обучающихся, позволяющие сделать этот опыт востребованным, продемонстрировать привлекательность такого опыта;

- активизировать личный читательский опыт педагогов, их общепедагогический и частнометодический опыт воспитания читателя-школьника, непрерывно развивать общекультурную и профессиональную компетентность учителей, воспитателей, педагогов дополнительного образования, занимающихся проблемой детского чтения.

Как пример стоит рассмотреть один из образовательных проектов «**Виртуальный музей**» [2], основными целями которого являются:

- привлечение внимания обучающихся к сфере искусства;

- расширение кругозора обучающихся;

- повышение уровня культурной грамотности;

- стимулирование интереса обучающихся к чтению.

В рамках проекта проводятся экскурсии. Проект постоянно обновляется, разрабатываются новые методические материалы, внедряются актуальные и современные методы и формы работы. В сентябре 2016 на базе медиатеки гимназии был открыт Информационно-образовательный центр «Русский музей: виртуальный филиал». Это позволило использовать широкий спектр возможностей музеев всего мира, учебных заведений, учреждений культуры, науки и дополнительного образования, подключить современные информационно-образовательные

ресурсы, разработанные профессиональными историками и искусствоведами. Проект имеет серьезную информационно-образовательную платформу, материалы которой активно используются как учениками, так и учителями гимназии в качестве дополнительного или основного источника информации в процессе подготовки к творческим и научным проектам, к сдаче обучающимися Единого государственного экзамена.

Визитной карточкой проекта «Виртуальный музей» является экспозиционное пространство, которое включает три основные зоны: медиалекторий (центральная часть), правая и левая часть пространства «Виртуальный музей», интерактивная проекция на стены. Медиалекторий представляет собой мини-конференц-зал общей вместимостью двадцать пять посадочных мест. Техническое оснащение пространства включает Smart-доску, мультимедийное оборудование, позволяющее проводить лекции, демонстрацию видеоматериалов и т. д. Правая и левая части пространства «Виртуальный музей» представляют собой десять электронных рамок, управление которыми осуществляется дистанционно. Интерактивная проекция на стены выступает как дополнительная зона, благодаря которой в процессе проведения экскурсий задействуется все пространство медиатеки.

Каждая экскурсия приурочена к определенной памятной или юбилейной дате и проходит в рамках мероприятий гимназии и медиатеки. Проект поддерживается различными общественными объединениями, таким как молодежная организация «Русское движение школьников». Активисты являются экскурсоводами тематических экскурсионных занятий. В процессе подготовки к экскурсии обучающиеся изучают различные источники, используя библиотечные ресурсы медиатеки: отбирают соответствующую литературу, анализируют материал будущей экскурсии, производят обработку фактического материала с помощью различных печатных и электронных источников. Экскурсоводы, выступая перед обучающимися разных классов, учатся грамотно структурировать и преподнести информацию в зависимости от возрастной группы; развивают навык ораторского искусства, а также навыки командной работы (как правило, экскурсии проводят от двух до шести человек). Подробно с полипроектом можно познакомиться на сайте гимназии [3].

Заслуживает внимания проект ГБОУ СОШ № 183 Центрального района «**Чтение – путь к успеху!**», который является частью Программы развития учреждения [4].

Цель проекта – сформировать у обучающихся потребность обращаться к книге не только как к инструменту для успешной учебной деятельности

и самообразования, но и как источнику духовных ценностей, без которых невозможно становление современного образованного человека.

Задачи проекта:

- развитие у обучающихся мотивации к чтению, воспитанию уважения к книге и включение чтения в структуру приоритетных культурных потребностей учащихся;
- развитие навыков эффективного чтения в учебной и самообразовательной деятельности, овладение учащимися современными технологиями работы с текстом, книгой, повышение уровня читательской грамотности;
- организация системы мероприятий, направленных на пропаганду книги, приобщение обучающихся к регулярному чтению детской литературы;
- развитие творческих способностей обучающихся через участие в тематических проектах;
- взаимодействие с родителями по воспитанию читательской культуры обучающихся, педагогическое просвещение родителей по проблемам детского чтения;
- создание системы партнерских отношений с научными, культурными, общественными и коммерческими организациями по решению данной проблемы.

В ходе реализации проекта разрабатывались и внедрялись новые педагогические технологии, направленные на повышение читательской грамотности обучающихся, создавались банки педагогической информации (фонд собственных информационных ресурсов, методической литературы, перечень полезных ссылок). Все это способствовало развитию системы внеклассных мероприятий. Были проведены акции, компании, фестивали, конкурсы на лучшего читателя, организована проектно-исследовательская деятельность, ежегодно проходил конкурс «Библио Плюс».

В результате в образовательный процесс вошли новые формы пропаганды книги и развития читательского интереса обучающихся с использованием информационно-коммуникационных технологий: презентации прочитанных книг и виртуальные выставки; обзоры образовательных сетевых ресурсов для разных категорий пользователей; обзоры сайтов детских и публичных библиотек и др.

Благодаря этому повысился уровень читательской культуры обучающихся, было создано комфортное информационно-образовательное пространство школы, осуществлена Программа взаимодействия с родительской общественностью по воспитанию культуры чтения.

В последние годы в образовательных учреждениях создаются программы, проекты, связанные с развитием читательских умений, творческих способностей и устойчивого интереса к процессу

чтения с использованием современных методов и форм работы, а именно буктрейлеров и видеороликов, web-квестов, интерактивных выставок, визуальных образов. Такая форма работы является мощным стимулом для зарождения новой модели чтения для детей и взрослых. Это находит свое отражение не только в учебном процессе, но и в досуговой деятельности. Авторы проекта «Страны. Народы. Континенты» (ГБОУ школа № 552 Пушкинского района) предлагают использовать в образовательных учреждениях визуальные коммуникативные средства: кинематограф, фотография, телевидение, изобразительные и прикладные виды искусства, дизайн, театрализованные действия, визуальный контент [5].

С 5 по 15 ноября 2019 года на базе ГБОУ школы № 552 проходил проект «Страны. Народы. Континенты». Открытие приурочено к празднику День народного единства.

Цель проекта – воспитание интернационализма и толерантности, уважения друг к другу, к обычаям, традициям и культуре разных народов, повышение интереса к чтению посредством визуальных образов и применения информационно-коммуникационных технологий.

Реализация данного проекта решает несколько поставленных задач: формирование толерантности как личностного качества, как одной из приоритетных целей воспитательной деятельности; развитие интереса к чтению через визуальный образ; вовлечение обучающихся школы в активную и социально значимую этнокультурную деятельность; распространение идеи духовного единства, развитие чувства российского патриотизма; воспитание уважения к истории, культуре народов мира; освоение ценностей мировой, российской и этнической культуры; содействие развитию навыков и умений поиска, преобразования и хранения информации.

Проект ориентирован на обучающихся 5–8-х классов. Продуктами проекта являются исследовательские работы учащихся, разработки мастер-классов из бисера (украшения народов мира). Проект был рассчитан на десять дней и включал следующие виды деятельности: знакомство с источниками информации (интерактивная выставка книг в библиотеке, интернет-ресурсы); теоретические занятия о ценности мировой, российской и этнической культуры, воспитание интернационализма и толерантности, уважения друг к другу, к обычаям, традициям и культуре разных народов, населяющих нашу родину; проведение занятий-практикумов по обучению обучающихся методу проектов и индивидуальных и групповых консультаций по использованию ИКТ в проектной деятельности; обучение информационной

грамотности (использование каталогов и картотек в библиотеках района, интернет-ресурсов и т. д.; знакомство с Этнографическим музеем; создание презентаций, web-квестов, онлайн-тестов и глотов; проведение мастер-классов по бисероплетению (орнаменты народов мира); работа обучающихся над проектами и их защита; подготовка и проведение мультимедиа-презентации проекта.

Обучающиеся смогли попробовать себя в качестве нескольких специалистов, раскрыть проблему с помощью разных профессий: историк – небольшой исторический рассказ о народе или стране, которую выбрал; географ – краткая географическая характеристика местности; этнограф – несколько предложений, характеризующих выбранный народ; культуролог – изучение культуры и традиций данного народа; модельер – исследование орнаментов и цвета в костюмах разных народностей. Результатом работы над квестом стали презентации, созданные юными исследователями.

Использование web-технологий позволило заинтересовать и познакомить обучающихся с культурой, традициями и историей народов мира через исследование бисерных украшений. Материалы проекта могут быть использованы для расширения дополнительного образования учащихся, а также в качестве дополнительного информационного источника при подготовке учебных занятий по различным дисциплинам.

В этом году стартовал еще один интересный проект, созданный гимназией № 513 Невского района, – «Гимназия Читающая».

Цель проекта – способствовать развитию интереса к чтению через формирование навыков смыслового чтения и работы с текстом в соответствии с уровнем возрастного развития обучающихся.

Задачи проекта:

- повысить у обучающихся мотивацию к чтению путем овладения ими современными технологиями работы с текстом различного содержания, характера и формата;
- организовать систему мероприятий, направленных на пропаганду книги, приобщение обучающихся к систематическому чтению;
- взаимодействовать с родителями по воспитанию читательской грамотности обучающихся, организовать педагогическое просвещение родителей по проблемам детского чтения;
- создать систему партнерских отношений с научными, культурными, общественными и коммерческими организациями по решению проблемы;
- разработать план мероприятий по реализации проекта;
- создать банк лучших практик, направленных на формирование читательской компетентности обучающихся;

- популяризировать инновационную педагогическую деятельность и продукты.

Для решения поставленных задач требуется:

- консолидация усилий всего педагогического коллектива в целях повышения престижа чтения среди обучающихся;
- овладение педагогами гимназии стратегиями и приемами смыслового чтения, что будет способствовать созданию благоприятных условий для реализации личностного потенциала учащихся, повышению качества образования и мотивации к изучению предметов.

Новизна проекта заключается в:

- использовании современных технологий обучения продуктивному чтению;
- использовании стратегий работы с информацией;
- включении в урок различных по форме и содержанию текстов;
- организации деятельности по воспитанию читателя;
- опоре на грамотную работу с источниками информации при организации проектной деятельности;
- приоритете выбора обучающимися тех курсовых мероприятий, в которых требуется работа с информацией.

Диагностический инструментарий: анкеты, тесты, психологические и предметные, контрольные работы, дидактические материалы и т. п.

Эффективность подтверждается востребованностью инновационной деятельности всеми участниками образовательного процесса.

Риски: неподготовленность и пассивность членов педагогического коллектива в реализации проекта из-за недостаточного уровня подготовки.

Компенсация последствий рисков: повышение квалификации работающих педагогов в рамках использования технологий обучения чтению в контексте всех учебных дисциплин через курсы повышения квалификации, вебинары, организацию консультаций, проведение тематических педсоветов, взаимопосещение уроков.

Организационные риски: коррективы сроков реализации проекта, неправильное распределение полномочий и круга ответственности среди участников проекта.

Условия реализации изменений:

- рост профессионального мастерства учителя за счет овладения новыми моделями обучения и современными технологиями, отобранными для реализации проекта;
- качественное улучшение образовательного результата;
- широкое использование цифровых технологий.

Таблица 1

**Подпроекты проекта «Гимназия Читающая»
ГБОУ гимназии № 513 Невского района Санкт-Петербурга**

| Название | Содержание деятельности обучающихся | Классы |
|------------------------|--|------------|
| Исследователи | Чтение как процесс перевода и озвучивания | 1–4 |
| Археологи смыслов | Смысловое и научно-популярное чтение | 5–6 |
| Детективы | Текст как мысли и зеркало чувств | 7–9 |
| Писатели | Текст как предмет труда Чувствую, думаю, пишу | 10–11 |
| Консультанты/Советчики | Текст как множество ключей к одному замку | Библиотека |
| Волонтеры чтения | Гимназия рекомендует | ОДОД |
| Семейное чтение | Читаем всей семьей | Родители |

Ожидаемые результаты инновационной деятельности:

- повышение уровня читательской грамотности обучающихся;
- разработка и реализация инновационного проекта приобщения обучающихся к чтению, включающего творческие междисциплинарные проекты, конкурсы, конференции в рамках урочной и внеурочной деятельности;
- создание комфортного единого читательского пространства: учителя, учащиеся, родители, библиотека;
- повышение квалификации членов педагогического коллектива в области приобщения к чтению с использованием современных информационно-коммуникационных технологий;
- координация деятельности гимназии с широким кругом социальных партнеров;
- активное включение родительской общественности в воспитание читательской грамотности обучающихся;
- диссеминация педагогического опыта среди профессиональной общественности.

Прогнозируемые продукты инновационной деятельности:

- междисциплинарный проект с приложением методических разработок учителей, методических рекомендаций;
 - дидактические материалы (тексты, задания, педагогические приемы) по формированию смыслового чтения на уроках;
 - методическая копилка с разработками участников проекта.
- Практическая значимость инновации заключается в том, что представленные в проекте материалы могут быть использованы педагогами

общеобразовательных учреждений в качестве практической основы для оценивания, создания рабочих программ по предметам, учебных материалов, спецкурсов.

Сроки реализации проекта: 2020–2023 годы.

Этапы осуществления инновационной деятельности: проектировочный (с сентября 2020 по декабрь 2020 года), технологический (январь 2021 – апрель 2022 года), завершающий (май 2022 – май 2023 учебного года).

Полностью проект размещен на сайте гимназии [6].

В статье были представлены как реализованные, так и планируемые проекты, ориентированные на приобщение подрастающего поколения к чтению. Основными критериями отбора стали такие параметры, как актуальность, оригинальность, реалистичность. Особое внимание уделялось воспитательному потенциалу чтения. Предлагаемые материалы отражают характерные тенденции в понимании приоритетов и способов развития чтения как универсального учебного действия в логике стандартов нового поколения. Необходимо также отметить, что интересные успешные и инновационные практики по организации читательской деятельности детей и взрослых рассматриваются на ежегодных международных научно-практических апрельских конференциях по чтению¹ и в сборниках к ним, издаваемых Санкт-Петербургской академией постдипломного педагогического образования [7]. Одним из идеологов проведения таких конференций была профессор академии Т.Г. Браже.

¹ Программы и материалы конференций размещены на сайте www.ibcappo.ru

Список литературы

1. Концепция Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации. М.: [б. и.], 2016. 25 с. URL: <http://mcbs.ru/files/2018/Kontseptsiya.pdf> (дата обращения: 10.05.2021).
2. *Чесовская А. Е.* Виртуальные экскурсии как средство развития интереса к чтению // Чтение детей и взрослых: развитие интереса к чтению как часть национальной культурной политики: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. / ред.-сост. Т. И. Полякова. СПб.: СПб АППО, 2018. Ч. II. С. 147–153.
3. Инновационный метапредметный проект «Чтение с увлечением» // Академическая гимназия № 56: официальный сайт. URL: <https://www.school56.org/school/projects/chtenie-s-uvlecheniem> (дата обращения: 10.11.2020).
4. *Кашурникова Т. М., Скрыльникова Е. С., Павлова Р. Н.* Проект по поддержке детского чтения в программе развития образовательного учреждения // Чтение детей и взрослых: развитие интереса к чтению как часть национальной культурной политики: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. / ред.-сост. Т. И. Полякова, В. В. Рудник. СПб.: СПб АППО, 2020. С. 208–218.
5. *Хухтонен А. С.* Проект «Страны. Народы. Континенты» как визуально-коммуникативное средство в развитии интереса к чтению // Чтение детей и взрослых: развитие интереса к чтению как часть национальной культурной политики: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. / ред.-сост. Т. И. Полякова, В. В. Рудник. СПб.: СПб АППО, 2020. С. 229–235.
6. Междисциплинарный проект «Гимназия Читающая» // ГБОУ гимназия № 513 Невского района Санкт-Петербурга: официальный сайт. URL: <https://school513.ru/mezhdisciplinarnyi-proekt-gimnazija-chitayuschaja.html> (дата обращения: 10.11.2020).
7. Чтение детей и взрослых: развитие интереса к чтению как часть национальной культурной политики: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. / ред.-сост.: Т. И. Полякова. СПб.: СПб АППО, 2018. Ч. 1. 116 с.; Ч. 2. 163 с.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК 37.014(430)

Г. К. Шнайдер

БУДИТЬ РАДОСТЬ ОТ ЧТЕНИЯ (ПРИМЕР РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ И ИНИЦИАТИВ В ГЕРМАНИИ)

Известно, что чтение книг может преобразить каждый день, дает возможность реализовать наши мечты, расширяет границы познания, создает основу для насыщенной творческой жизни. Внутренняя свобода человека рождается при накоплении знаний, ведь именно наши знания всегда остаются с нами и являются тем богатством, которое послужит и родной стране, и всему миру.

Государственные органы Германии, ответственные за образование и культуру, ставят перед собой задачу гарантировать каждому ребенку получение основных базовых знаний: читать, писать, считать. Это имеет первостепенное значение, так как каждый человек, согласно законодательству страны, должен посещать школу и получить базовое образование. Задача мотивировать детей к чтению, пробудить в них любовь к книгам, расширять компетентность в разных областях прежде не стояла перед государственными органами. Предпосылкой к созданию долгосрочных программ по поддержке чтения в Германии стала проблема вторичной неграмотности (по результатам теста PISA в 2000 году Германия была на 27 месте из 47). Поддержкой и продвижением чтения в Германии сейчас занимаются как публичные библиотеки, школы и другие государственные структуры, связанные с процессом подготовки и обучения ребенка в школе, так и гражданские фонды и общества.

С 2005 года в Северной Рейн-Вестфалии создана государственная организация **BildungspartnerNRW** (партнер по образованию в Северной Рейн-Вестфалии), которая работает с 1300 школами и с более 400 внешкольными

партнерами и координирует инициативы по всему региону [1]. BildungspartnerNRW консультирует школы и библиотеки и поддерживает кооперацию через публикации, повышение квалификации, мастер-классы и конгрессы. BildungspartnerNRW поддерживается управлением публичных библиотек, руководством города Дюссельдорф и министерством семьи, детей, молодежи, культуры и спорта, а также союзом библиотек Северной Рейн-Вестфалии.

Мир понимается людьми через чтение. В настоящее время мощного развития техники и особенно электронных видов связи все же многие люди осознают важность чтения книг. Гражданские инициативы, направленные на поддержку и продвижение чтения, получают серьезное содействие различных государственных структур и предприятий. Важную роль играют личные инициативы, в частности фонды, поддерживающие различные проекты через спонсорские взносы.

О некоторых примерах такой гражданской инициативы и кооперации – настоящая статья. Возможно, что-то покажется новым, интересным, заслуживающим внимания.

Самой крупной организацией в области поддержки чтения можно назвать **Немецкий фонд «Чтение»**, который возник на базе Немецкого литературного общества в 1988 году. Фонд находится под патронатом президента страны, его кооперативными членами являются федеральные земли Германии, экономические союзы, предприятия и общественные организации. Фонд «Чтение» проводит целенаправленную политику в области поддержки чтения, представляя собой

«мастерскую идей», призванную помочь всем, кто хочет пробудить интерес к чтению – библиотекам, школам, книготорговым организациям, детским садам и семьям.

Каждый ребенок должен учиться читать. Чтение – это базис для самостоятельной жизни; умение читать дает детям и подросткам шансы на успех в жизни, укрепляет их отношения между собой, позволяет им оторваться для себя мир.

«*Это начинается с чтения*» – так называется инициатива фонда «Чтение» и фонда «Немецкие железные дороги». Инициатива получила поддержку от издательств, книжных магазинов и читательских кружков во всей Германии. Убедительные рекламные мотивы показывают молодым людям, как контрастно отличается будничная среда жизни от той, которая сопровождается чтением книг. Кроме того, инициатива ставит на первый план значение персонального активного участия и как бы пишет портрет будущего «мастера чтения» Германии. Больше всего школьники получают пользу от чтения, если они с удовольствием читают и если прочитанное соединяется с их собственными фантазиями, стремлениями и опытом. На сайте фонда «Чтение» можно найти региональные и местные предложения для участия в качестве шефствующего чтеца вслух и возможности спонсорского участия в программах.

В качестве мотивации для участия в инициативе фонд «Чтение» проводит разъяснение о важности чтения в жизни.

Почему чтение так важно? Дети, которые с малых лет знакомы с рассказами, книгами, имеют лучшие отметки в школе. Как показывают национальные и международные исследования, в дальнейшем успех человека коррелирует с количеством книг, которые он прочел в возрасте до 10 лет. Читательская компетентность есть более сильный индикатор для экономического развития стран, чем посещаемость школы. Инвестиции в образование в раннем возрасте окупаются в соотношении 1:7. Чтение повышает способность осваиваться в коллективе и уровень удовлетворенности жизни – это имеет силу в любом возрасте.

«Чтение также и в эпоху цифровых технологий обязательно. Хочет ли человек понять текст в приложении, лист-вкладыш с инструкцией или общее толкование прав человека – все начинается с чтения. Однако каждый шестой подросток в Германии имеет с этим проблемы, более семи миллионов взрослых являются функционально неграмотными (вторичная неграмотность). <...> Политика образования и общество призваны это изменить и вступить за чтение», – говорит доктор Йорг Ф. Маас, Генеральный директор фонда «Чтение» [2].

Есть еще одна важная инициатива. *Общегерманский День чтения вслух – «Вместе делать и читать»*. Общегерманский день чтения вслух организуется фондом «Чтение», газетой «ДиЦайт» и фондом «Немецкие железные дороги» и проводится с 2013 года.

Чтение вслух есть важнейшее основание для обучения чтению. «День чтения вслух» проходил впервые под определенным девизом. Им стала тема «Природа и окружающая среда». Для подготовки к Дню чтения вслух даются подходящие рекомендации для чтения, идеи для экспериментов и акций, как выбрать книгу. Цель таких мероприятий – показать значение чтения вслух для образования и равенства шансов. День чтения вслух стал значительным Праздником чтения!

Для проведения Дня чтения вслух проводится регистрация участников – всех желающих. В празднике чтения приняли участие тысячи чтецов и слушателей, среди них многочисленные видные деятели, журналисты, музыканты, победители олимпийских игр, актеры и писатели. День чтения вслух проводится в различных аудиториях, в школах, клубах, публичных библиотеках и так далее.

Какие рассказы будут прочитаны – решает сам участник. Важно, чтобы выбранные рассказы подходили по возрасту слушателям. Педагоги дают рекомендации, охотно просмотрят выбранные детьми книги на соответствие теме и группе слушателей.

15 минут чтения вслух каждый день достаточно! Даже за такое короткое время чтение вслух успокаивает, укрепляет отношения, содействует процессу образования и вызывает полет фантазии – дети учатся быстрее и лучше, с большей радостью и без хандры. Известно, что дети читают с удовольствием то, что их интересует.

Исследования, проведенные с 29 октября 2018 года фондом «Чтение», показали, что регулярное чтение вслух облегчает школьникам начальных классов обучение чтению. Четверо из пяти детей с опытом чтения вслух обучились чтению гораздо легче – это главный результат. Иметь возможность уже в дошкольном возрасте слушать рассказы очень важно для функционального и школьного образования. Ведь именно у детей в самом раннем возрасте закладываются навыки читательской активности. Однако, каждый четвертый ребенок в Германии не получает вне уроков возможности слушать, когда ему читают вслух.

Руководитель института исследований для чтения и средств информации фонда «Чтение», доктор Симоне С. Эмиг сообщила: «Опрос детей показал, что для 52% детей, имеющих

маленький опыт чтение вслух, обучение чтению длится дольше. Из тех, кому читали вслух регулярно, только 28% детей имели трудности при обучении чтению» [3].

Фонд «Чтение» проводит около 15 мероприятий в год, направленных на развитие чтения во всех слоях населения. Разрабатываются различные программы: «*Мы читаем вслух – везде и всегда*» – возрождение семейного чтения, «*Клуб чтения*» – добровольные участники проводят занятия по чтению в детских садах. Из самых актуальных программ можно назвать: «*Детское жюри*» – что любят читать дети, «*Компас для чтения*» – лучшие современные книги для трех возрастных категорий (2–6 лет, 6–10 лет, 10–14 лет) определяют дети; «*Немецкая премия по чтению*» – конкурс проводится в шести различных категориях [3].

Хотя дети и подростки каждый день читают бесчисленное количество новостей в Фэйсбуке и находятся в чате ежеминутно, книги читают немногие. При этом чтение не только формирует воображение, но и содействует развитию познавательных функций. Раннее чтение рассказов при этом особенно важно.

«**Lesespaß**» – «**Читать в удовольствие**» – так называется общая инициатива международного медиа-концерна Бертельсман, фонда «Чтение» и Гёте-Института, которая возникла, чтобы облегчить детям и подросткам новые доступы к чтению и заинтересовать их чтением книг. Основная ее цель – мотивировать к чтению и способствовать углублению читательской компетенции.

Для реализации этой инициативы к участию приглашаются родители, воспитатели и учителя, поскольку в конечном счете именно они оказывают наибольшее влияние на формирование положительного отношения детей к чтению. Особый интерес направлен к семьям, в которых мало или совсем не читают детям вслух.

Проведенные мероприятия в рамках инициативы «Lesespaß» встретили оживленный интерес у детей и подростков в городе Гютерсло (место расположения концерна Бертельсман). Реализация задуманных планов осуществляется в таких формах, как мастер-классы, интерактивные спектакли, познавательные игры, литературные салоны.

При интерактивных чтениях (авторский вечер) дети могут принять участие в написании рассказов; в мастерской писателя с автором или спортивным репортером сочинять первые тексты или сценарии к фильмам по популярным детским книгам. Во всех проектах инициаторы тесно работают со школами, детскими садами, городскими библиотеками, клубами свободного времени, обществами культуры и муниципальными органами.

С 2011 года было проведено около 25 проектов в поддержку чтения.

Проект «**Книги для всех**» адресован родителям и детям с иностранными корнями. Как сообщила руководитель проекта от Гёте-института г-жа Тугьба Талас, для этой целевой группы очень важно, чтобы встречи проводились в их среде, в тех местах, которые родители считают достойными доверия. В двух мечетях и одной церкви были организованы библиотеки. Каждую неделю там проводятся часы для чтения и занятий поделками. Такие встречи подняли интерес родителей и детей к книгам, и было решено продолжить такой подход, чтобы достичь постоянства, систематичности. «Проект затронул общественность, идеи рождаются в школах, в детских садах, среди родителей и в обществах, таким образом, эта инициатива продолжается ими самостоятельно», – отметила г-жа Тугьба Талас [4].

Также реализуется интересная идея проводить часы чтения вслух как в общепринятых местах, так и в местах, необычных для этой цели (например, чтение рассказов о работе пожарных в помещении пожарной охраны). «Дети задают много вопросов и вдохновляются, находясь за реальными кулисами», – рассказала г-жа Тугьба Талас [4].

Проведенный летом 2012 года опрос около 300 родителей показал, что число родителей, которые сами устремились к книгам, значительно выросло в сравнении с предыдущим годом. По словам родителей, около 75% детей от 10 до 14 лет читают книги с удовольствием. В 2010 году это число составляло лишь 60%.

Осенью 2013 года Гёте-институт инициировал в рамках проекта «Lesespaß» конкурс «*Читая-слушать*». При этом детям и подросткам до 14 лет было предложено самостоятельно придумать собственные игры. Работа с этими играми требует широких языковых умений: дети должны читать, писать сценарий-конспект и при этом литературный текст переложить в диалоги. Как прийти от исходного текста к сценарию игры, как должен быть перестроен текст, как правильно ввести музыку и шорохи – всему этому обучает практический семинар.

Вообще, часы чтения вслух – это широко используемый и эффективный метод приблизить детей, особенно начальной школы, к чтению. Такие чтения проводятся в библиотеках, домах творчества, школах. Через слушание развиваются творчество и фантазия, тренируются концентрация и усидчивость. Это оказывает также позитивное влияние на богатство разговорной речи. Находящиеся в книгах картинки, рисунки легче соединяют слушателей с персонажами и событиями в книге. Правильно выбранные книги, соответствующие

возрастным интересам детей, а также приятная, удобная атмосфера, помогающая детям сохранить концентрацию при слушании, делают часы чтения вслух незабываемыми и радостными.

«Читающие лисы. Мюнхен», фонд чтения, «Майнц», «Мир чтения. Берлин» – это лишь несколько примеров обществ и фондов, которые на добровольных началах помогают в организации часов чтения.

Есть масса исследований, которые доказывают, что если ребенок не читает книг, то с определенного возраста культивировать в себе такую привычку становится очень непросто. Так, необходимо объяснять и родителям, как важно «разбудить» интерес к книгам, приобщить детей к чтению с раннего возраста. В каждой федеральной земле и каждом крупном городе имеются общества или фонды, которые посвящают свою деятельность развитию способностей к чтению, организуют часы чтения вслух или по-иному выполняют эти задачи.

«Инициатива поддержки чтения, Берлин» («zur Leseförderung, Berlin») – молодая организация, которая активно принимает участие в поддержке развития способности к чтению. Девиз организации – «Будить радость от чтения» [5].

Деятельность организации охватывает все мероприятия и инициативы для поддержки развития навыков чтения. Своими целями организация считает: развитие читательской компетенции, мотивацию к регулярному чтению, пробуждение радости от чтения, интереса к литературе. На своем веб-сайте организация объединяет инициативы различных участников, таких как фонд «Чтение», федеративный союз поддержки чтения, академия поддержки чтения, библиотеки, региональные и местные общества.

Используются различные методы и инициативы: конкурс чтения вслух, презентация книг, авторские чтения, олимпиады по чтению, ночи чтения, сундук для чтения. Для примера можно привести, как организуются некоторые методы.

Ночь чтения. Такие часы чтения проводятся в позднее время суток, что делает возможным особый доступ детей к книгам, создает интригу и любопытство. Такие чтения особенно увлекательны для детей младших классов (с 1 по 6), потому что представляют что-то необычное. Дети развивают чувство общности, находят пребывание в школе ночью очень волнительным, рассказывают свои истории и слушают чужие. В центре таких встреч находятся, конечно же, книги. Чаще всего такие ночи чтения проводятся в школе или библиотеках. Дети собираются вечером вместе и совместно слушают увлекательные истории и рассказы из выбранных

книг. Все должно быть заранее спланировано и подготовлено!

Надо выбрать книгу, затем подготовить все для ночевки после чтения (спальные мешки, средства гигиены и аптечку), взять с собой все необходимое для привычного завтрака на следующее утро. Такие мероприятия требуют привлечения обучающего персонала. Также возможно пригласить старшеклассников, которые могли бы не только помочь с наблюдением, но и прочитать рассказы и поиграть с детьми.

На первый взгляд, проведение ночи чтения – хлопотное дело. Но такие моменты общения, совместного чтения увлекательных рассказов не оставят равнодушными детей, пробудят интерес самому прочесть что-то своим близким, друзьям и для кого-то будут тем импульсом к чтению книг, который останется на всю жизнь.

Интересен также опыт ведения **«Дневника чтения»**.

«Дневник чтения» – это свободная форма ведения записей о книгах, которые дети прочитали или прослушали. Это позволяет детям найти свой персональный подход к книгам, выразить свое мнение и впечатление от прочитанного и услышанного.

Существуют рекомендации по ведению дневников чтения: отмечать в записях, когда была прочитана книга, какие герои были в книге, краткое содержание отдельных глав, интересных частей книги, характер главных и второстепенных героев. Можно дополнить записи своими рисунками по сюжету книги, записать собственные впечатления. Можно включить в дневник цитаты, которые школьнику особенно понравились или запомнились, ситуации, которые явились поворотными в развитии сюжета книги, а также собственные комментарии к отдельным моментам или частям в книге. Возможно даже написать собственное окончание истории, описать, какие ассоциации возникали при чтении – музыка, фильмы, картины, воспоминания, вклеивание подходящих по смыслу вырезок и картинок. Как мы видим, возможности безграничны и оставляют свободный выбор школьникам для проявления их творчества и фантазии.

Ведение дневников чтения имеет много преимуществ: они независимы от школьной ступени, поддерживают литературные беседы, развивают восприятие текстов, особый способ общения с текстами, умение обсуждать прочитанное. Ведение дневника ведет к диалогу между учителем и учеником, можно своевременно выявить проблемы и трудности, наблюдать за успехами и развитием школьника. Не только содержание прочитанного найдет отражение в записях, но и мысли и чувства ребенка.

Что будет использовано из рекомендуемого для ведения «Дневника чтения» – решает учитель. Будет ли это задание на неделю, как часто будет читать учитель содержание, как будет в результате использован дневник, – все это обсуждается и решается совместно.

Таким образом, Дневник чтения – это эффективный метод, который не только способствует углублению интереса к чтению, но и развивает компетенции детей в разных областях. Это поможет школьникам также и во внеклассных литературных интересах и в понимании не литературных текстов.

В заключение стоит отметить, что чтение делает возможным активное участие человека в жизни общества, развивает независимость и самостоятельность, увеличивает словарный запас и учит гармоничным, взвешенным выражениям, делает возможным проводить самостоятельные исследования. Чтение расширяет горизонты, передает новые знания, развивает творческие способности и богатство воображения. Уже многое делается для поддержки чтения, но необходимо приложить еще немало совместных усилий, чтобы чтение книг для большинства людей стало чем-то само собой разумеющимся.

Список литературы

1. Bildungspartner NRW – Партнер по образованию Северной Рейн-Вестфалии. URL: <https://www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de> (дата обращения: 18.03.2019).
2. EsfängtmitLesen an – Bundesweite Initiative – Все начинается с чтения – общенациональная инициатива. URL: <https://www.deutschebahnstiftung.de/details/es-faengt-mit-lesen-an-bundesweite-initiative.html> (дата обращения: 18.03.2019).
3. Vorlesestudie 2018: RegelmäßigesVorlesenerleichtertGrundschülerndasLesenlernen – Исследования по чтению вслух 2018: регулярное чтение вслух облегчает ученикам начальных классов обучение чтению. URL: <https://www.deutschebahnstiftung.de/details/vorlesestudie-2018-regelmaessiges-vorlesen-erleichtert-grundschuelern-das-lesenlernen.html> (дата обращения: 18.03.2019).
4. KatjaHanke. Initiative “Lesespass” – Mehr Freude am Lesen – Инициатива «Читать в удовольствие – Больше радости от чтения. URL: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20364083.html> (дата обращения: 18.03.2019).
5. ZurLeseförderung, Berlin – Инициатива поддержки чтения, Берлин. URL: <https://www.lesefoerderung.de/ueber-uns/> (дата обращения: 18.03.2019).

ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И ВОЗЗРЕНИЙ

УДК 37.013.83

А. Г. Прокофьева

ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ В НАСЛЕДИИ Т. Г. БРАЖЕ

Деятельность Терезы Георгиевны Браже, как истинного ученого, была многогранной: в свое время ею была разработана система изучения литературы в вечерней школе, определены основные принципы школьного анализа художественных произведений и его вариативности, создана теория целостного изучения эпического произведения. Одной из любимых тем ученого была проблема культуры, рассмотренная Т. Г. Браже в разных аспектах: общая культура человека, профессиональная культура учителя литературы, гуманитарная культура, читательская. В центре внимания трудов ученого на эту тему, безусловно, был учитель литературы.

В статье «Система творческих задач в процессе обучения учителя литературы как стимул к развитию его творческого потенциала» Т. Г. Браже писала, что «учитель литературы – по природе своей деятельности творец, близкий к искусству с его уникальностью решений, близкий к нему мотивами и целями своих действий» [1, с. 36].

В другой статье – «Пути повышения профессиональной компетентности специалиста, работающего в системе человек-человек» – прямо говорится о зависимости профессионализма учителя от его общей культуры: «Профессиональная компетентность специалиста определяется не только профессиональными базовыми (научными) знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, пониманием им себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала» [2, с. 17].

Обращая внимание на частую недооценку роли повышения общей культуры специалиста,

Тереза Георгиевна отмечала, что искусство помогает учителю увидеть мир как целостную и индивидуальную систему. По ее мнению, непрерывное образование специалиста должно состоять в развитии его личности, системы его ценностных ориентаций, в формировании способности к самоанализу и самосовершенствованию.

В статье «Интеграция как одно из направлений поисков в современной школе» подчеркивается важность такого положения, когда «современный учитель, будучи хорошим специалистом-предметником, умел бы видеть людей и явления широко, даже оставаясь в рамках своего предмета. А это возможно лишь при широкой эрудиции и общей культуре учителя» [3, с. 5]. Именно в этой статье Т. Г. Браже поднимает вопрос о гуманитарной культуре, которую рассматривает «как компонент профессиональной деятельности педагога и как сферу его личности в целом» [3, с. 5]. В понятие гуманитарной культуры учителя Тереза Георгиевна вкладывает «определенный уровень знания им всемирной и отечественной истории, знание искусства, как отечественного, так и мирового, их связи, знание иностранных языков, хорошее владение родной речью, знание этических норм и владение ими, знания многообразия мира, культуры, быта, обычаев народов, его населяющих, владение основами современных философских знаний, знание истории науки, религий» [3, с. 7].

В 1991 году, продолжая тему гуманитарной культуры, Т. Г. Браже пишет статью «Развитие гуманитарной культуры учителя», в которой утверждает, что недостаток гуманитарных знаний не позволяет учителю на должном уровне осуществлять межпредметные связи. Без гуманитарной культуры невозможна интеграция предметов.

В поисках новых путей решения педагогических и методических задач Т. Г. Браже обращается не только к современным теориям в образовании, но и к опыту, традициям русской школы. В 1994 году, готовя со своей лабораторией конференцию на тему «Культурологический подход к преподаванию и проблемы повышения функциональной грамотности педагогов в области гуманитарной культуры», Т. Г. Браже помещает в сборнике материалов конференции вступительную статью «Учитель как носитель культуры: традиции российского учительства и современность», в которой отмечает, что «российское учительство издавна представляло собою значительную культурную силу», «носителями культуры были и педагоги привилегированных российских гимназий, и сельские учителя» [4, с. 3].

По мнению ученого, давней традицией российских учителей была их жизнь в культуре, участие в создании ее, а не только в преподавании. Свободное же владение гуманитарной культурой способствует творческому подходу к работе, развитию профессиональных способностей учителя, стремлению к самообразованию. Т. Г. Браже отмечает: «Уровень овладения гуманитарной культурой, свобода оперирования ее данными обеспечивает также учителю большую устойчивость его жизненной позиции в сложном современном мире, большую удовлетворенность от своей деятельности, ровно как и самокритичность» [4, с. 5].

В сборнике материалов конференции «Образование взрослых в России на рубеже XXI века: проблемы и перспективы», проведенной в ИОВ РАО, опубликована статья Т. Г. Браже «Роль гуманитарной культуры в жизнедеятельности взрослых», основанная на исследовании зависимости потребностей человека от знания и понимания им возможностей различных аспектов гуманитарной культуры. Внимание ученого привлекли прежде всего следующие полученные в ходе исследования данные: «На первое место в оценках взрослых выходят такие показатели общей культуры, как речевая культура (74% респондентов отметили ее первостепенное значение) и этическая культура (знание этических норм поведения и практическое владение ими – 65%). На третье место выходит потребность в развитии художественной культуры личности (50%) и религиоведение (41%), далее – знание истории своей страны и мира, сходства и различий культур разных народов, понимание их менталитета» [5, с. 29].

В статье отмечается роль гуманитарной культуры в «препятствии рождению завышенных самооценок себя и своей профессиональной деятельности»: «Гуманитарная культура делает досуд

специалиста более разнообразным, увеличивая в нем удельный вес занятий, развивающих личность в целом, способствующих лучшему общению с людьми» [5, с. 31].

В 2008 году свои наблюдения, результаты своих исследований, размышления о проблемах гуманитарной культуры Т. Г. Браже обобщила в монографии «Гуманитарная культура взрослых как андрагогическая проблема».

Тереза Георгиевна не была «кабинетным» ученым, свои идеи она обычно проверяла на практике, изучая опыт работы учителей как в Петербурге, так и в других городах России. В конце 1980-х годов в сотрудничестве с ФППК директоров школ Оренбургского педуниверситета (декан А. Г. Прокофьева) и Центральным районом Оренбурга (заведующий Н. К. Зотова) Т. Г. Браже с сотрудниками НИИ ООВ Е. А. Соколовской, М. М. Заборщиковой и другими участвовали в создании в Оренбурге школы гуманитарно-художественного профиля (теперь это лицей) – проводили конкурсный отбор учителей.

Участники конкурса проверялись по методике, разработанной лабораториями НИИ ООВ – методике преподавания гуманитарных дисциплин (руководитель Т. Г. Браже) и психологических проблем повышения квалификации педагогических кадров (руководитель Г. С. Сухобская).

Конкурсный отбор проводился в два тура. Первый тур прошли 60 человек. Им были предложены анкеты, включающие вопросы, позволяющие судить об информированности в области разных видов искусства (литературы, театра, кино, музыки, балета, живописи) и задания, дающие возможность представить знание учителями теории воспитания и дидактики. Двенадцать человек, взвесив свои силы, отказались от участия во втором туре.

Большинство учителей не только расценили конкурс как путь организации определенного педагогического коллектива, но увидели в нем и внимание к своей личности, высказали пожелание чаще проводить подобную проверку своего профессионального развития.

Несколько лет в Оренбурге ученые ИОВ РАО под руководством Т. Г. Браже проводили аттестацию учителей. Пакет вопросов и заданий, разработанный учеными для учителей-словесников, был рассчитан на длительную работу аттестуемого, результатом которой являлись не только оценки экспертной комиссии, но и совершенствование профессионального мастерства учителей, повышение их квалификации.

Участвовать в аттестации (в то время проводившейся еще экспериментально) выразили желание учителя, имеющие стаж работы в широком

диапазоне: от 3 до 20–25 лет. Мотивы участия словесников в аттестации в основном были не материальные: желание проверить свои профессиональные возможности, получить подтверждение самооценке, узнать о себе объективное мнение ученых (а не субъективное и не всегда профессиональное, как многим кажется, мнение школьной администрации).

Молодые учителя, недавно окончившие институт, легче шли на аттестацию, поскольку у них еще свежи были знания по педагогике и методике преподавания предмета. Такие учителя свободнее соотносили свой учительский опыт с научными идеями педагогики и методики, им несложно было оперировать педагогическими терминами. Сложнее было выполнять задания пакета по аттестации учителям с большим опытом работы. Эта категория учителей нередко достигает неплохого уровня преподавания, идя интуитивно, не всегда соотнося свою деятельность с тем новым, что

разрабатывается в науке, но находясь, однако, в курсе того, что происходит в литературе. Таким учителям особенно важно было участие в аттестации, так как оно давало им возможность целенаправленно, на научной основе, провести самоанализ, помогало осознать свою манеру преподавания, увидеть сильные и слабые стороны своей деятельности.

В ходе аттестации учителей-словесников Т.Г. Браже выявила целый ряд оренбургских учителей-новаторов – В.В. Дубинину, В.Г. Вольчека («оренбургского Ильина») и других, помогла отдельным педагогам найти себя в науке (Н.К. Зотова, И.Е. Брякова защитили диссертации).

В заключение важно отметить, что экспериментальная работа Т.Г. Браже, проводившаяся в Оренбурге, – свидетельство тесной связи теории и практики в деятельности выдающегося ученого, крупного специалиста в области изучения учителя литературы и его гуманитарной культуры.

Список литературы

1. Теоретические основы совершенствования профессионального мастерства учителей гуманитарных дисциплин в системе повышения квалификации: сб. науч. тр. / под ред. Т.Г. Браже. М.: Изд. АПН СССР, 1988. 108 с.
2. Браже Т.Г. Пути повышения профессиональной компетентности специалиста, работающего в системе человек-человек // Образование взрослых в СССР (Состояние и проблемы). Тезисы Всесоюзной научно-практич. конф. Л.: АПН СССР, 1991. С. 12–19.
3. Браже Т.Г. Интеграция как одно из направлений поисков в современной школе // Проблемы интеграции учебных предметов в современной школе. Л.: АПН СССР, 1991. С. 3–7.
4. Культурологический подход к преподаванию и проблемы повышения функциональной грамотности педагогов в области гуманитарной культуры. Сб. материалов науч.-практич. конф. СПб.: ИОВ РАО, 1994. 144 с.
5. Образование взрослых в России на рубеже XXI века: проблемы и перспективы: материалы научно-практической конференции: в 2 ч. / ред.-сост. В.Г. Онушкин и др. СПб.: ИОВ РАО. 1995. Ч. 1. 141 с.

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ



Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

ПОСТ-РЕЛИЗ

Международной научно-практической видеоконференции «Чтение детей и взрослых: развитие интереса к чтению как часть национальной культурной политики»

23 апреля 2020 года Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования провела традиционную международную научно-практическую видеоконференцию «Чтение детей и взрослых: развитие интереса к чтению как часть национальной культурной политики», посвященную Всемирному Дню книги.

Партнерами проведения конференции стали:

Национальная ассоциация учреждений дополнительного профессионального педагогического образования;

Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА);

ФГБУ науки НИЦ «Наука» РАН;

Научный совет по проблемам чтения РАО;

СПб ГБУК «Центральная городская детская библиотека им. А. С. Пушкина»;

Санкт-Петербургская секция Совета по детской книге России;

Санкт-Петербургское отделение русской ассоциации чтения;

Санкт-Петербургское отделение Международного Центра Рерихов.

Вела конференцию Татьяна Ивановна Полякова, заведующий информационно-библиотечным центром СПб АППО, доцент кафедры социально-педагогического образования, кандидат педагогических наук.

В конференции приняли участие 250 педагогических и библиотечных работников, ученых, специалистов в области чтения, писателей из зарубежных стран (Эстонии, Беларуси, Украины, Молдовы, Киргизии) и регионов России (Санкт-Петербурга, Ленинградской области, Москвы, Оренбурга, Курска, Курской области, Челябинска, Краснодара, Сарапула, городов Старый Оскол Белгородской области и Сольцы Новгородской области, Трехгорный Челябинской области).

На конференции предусматривались различные формы участия: дистанционно онлайн; размещение материалов в рамках секций или стендовые доклады:

www.ibcappo.ru.

<https://www.youtube.com/channel/UC00sQ51fmH7h4sy-iCRegIQ>

https://drive.google.com/drive/folders/1e55e_14M8NF1F1Pg2Qbnm1r5OmYfBvmY?usp=sharing

На пленарном заседании ведущими учеными затрагивались вопросы трансформации чтения детей и взрослых в цифровом мире, цифрового чтения и его аспектов, факторов развития универсальных компетентностей школьников посредством чтения, популяризации семейного и материнского чтения через образовательную всероссийскую читательскую акцию «Обнимем ребенка с книгой», рассматривались формы повышения профессиональной компетентности специалистов школьных библиотек на научно-практических чтениях им. Н. А. Рубакина, приемы и алгоритмы планирования досугового и учебного чтения, роль эстонского эпоса «Калевипоэг» в становлении национального самосознания, визуальная интерпретация произведений литературы в проектах медиатеки. В секциях обсуждались темы «Роль библиотеки в развитие интереса к чтению детей и взрослых», «Развитие у обучающихся интереса к чтению текстов разных типов как педагогическая задача».

В рамках конференции прошел круглый стол «Традиционная методическая школа как дидактическая основа работы учителя-словесника» (посвящается памяти Т. Г. Браже).

Удаленный формат конференции позволил выстроить доклады участников в формате «Выступление +...».

Большим успехом пользовались онлайн мастер-класс «Как за один урок познакомить целый класс с пятью книгами и подружить с героями через игру», вебинары в записи «Приемы и методы использования современных книг для детей и подростков на учебных занятиях по формированию компетенций новой грамотности», «Проект «КниГав-дети читают собакам», итоги проведения Дня Культуры 15 апреля «Книга – душа образования» (О книге как культурной ценности).

Подробная программа и материалы конференции размещаются на сайте www.ibcappo.ru.

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ ТРУДОВ УЧЕНОГО, ДОКТОРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК ТЕРЕЗЫ ГЕОРГИЕВНЫ БРАЖЕ (1931–2019)

К 90-летию со дня рождения

Российское учительство издавна представляло собой значительную культурную силу, соперничавшую по массовости и степени влияния с другими носителями культуры: актерами, музыкантами, художниками и др.

Тереза Георгиевна Браже

...Литература не есть область только специалистов, это общее достояние человечества, и владение им дает любому взрослому человеку ощущение сопричастности с человечеством, будит эмоции, дает радость, позволяет осознать целостность мира и наличие в нем многих вариантов индивидуального взгляда на него.

Тереза Георгиевна Браже

Библиографический указатель трудов Терезы Георгиевны Браже – доктора педагогических наук, заслуженного деятеля науки Российской Федерации, ветерана труда, жителя блокадного Ленинграда, основателя научно-педагогической школы в области теории и методики гуманитарного образования детей и взрослых, исследователя проблем развития гуманитарной культуры как цели и ценности образования, подготовлен в связи с празднованием 90-летия со дня рождения ученого.

Настоящий указатель представляет собой библиографическое исследование научной педагогической деятельности Т.Г. Браже, начатое еще в 2015 году к 85-летию ученого. Подготовка и первая публикация указателя была осуществлена с участием лично самой Терезы Георгиевны. В процессе составления данного указателя библиографические записи отдельных работ были существенно изменены, переработаны. Указатель значительно дополнен новыми источниками за счет книжной коллекции домашней библиотеки Т.Г. Браже, подаренной ученым в фонд библиотеки академии в 2018 году. Таким образом появилась возможность изучить и уточнить фактографически многие издания, пересмотреть библиографические записи отдельных публикаций.

Под научным руководством Т.Г. Браже было защищено 24 кандидатских и 2 докторские диссертации по следующим направлениям: проблемы гуманитарного образования, гуманитарной культуры; совершенствование профессиональной культуры, взаимосвязи общей и профессиональной культуры специалистов; формирование творческих способностей, нравственных убеждений и т. д. Все они представлены в общем ряду названий трудов, а также отдельным списком в конце указателя.

Идеи и технологии педагогической школы Т.Г. Браже используются в России и странах содружества (Белоруссии, Украине, Казахстане и др.), пользуются признанием в зарубежных странах. Работы Т.Г. Браже переведены на болгарский, польский, вьетнамский языки. Труды ученого, переведенные на другие языки и изданные в других государствах, также отражены в указателе. Статьи о Заслуженном деятеле науки РФ Т.Г. Браже внесены в книгу «Известные влиятельные люди города» («Синие страницы Петербурга», 1997–1998), биографическую энциклопедию «Качество», изданную в 2000 году международным издательством «Гуманистика», книгу А.И. Мелуа «Санкт-Петербург: Биографии. Том 1», эти сведения указаны в хронологии событий.

В указатель включены все основные работы ученого, выявленные в процессе библиографического поиска, выпущенные как отдельными изданиями, так и в сборниках, на страницах периодических изданий: монографии, учебники, учебно-методические пособия, как для учащихся, педагогов, так и для аспирантов; методические рекомендации, материалы докладов на семинарах, конгрессах, научно-практических конференциях всероссийского, межрегионального и международного уровня; статьи из научных периодических и других продолжающихся изданий, как отечественных, так и зарубежных, сборники научных трудов, выполненные под ее редакцией или подготовленные ученым, работы, опубликованные в Интернет-изданиях на образовательных порталах, сайтах, блогах, видеозаписи лекций, выступлений, представленные в сети интернет, а также публикации о научной деятельности ученого, воспоминания, рассказы о самом ученом.

Библиографическое исследование научной педагогической деятельности Т.Г. Браже представлено в виде библиографических записей трудов в хронологическом порядке публикаций, что дает возможность изучения истории развития научных достижений, интересов ученого. Указатель составлен на базе библиотечных фондов библиотеки СПБАППО, сведений ИОВ РАО об изданиях сотрудников института, фондов РНБ, Научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского и электронных каталогов других библиотек, представленные на сайтах учреждений, личной библиотеки ученого. Для поиска и уточнения отдельных библиографических записей были также использованы общедоступные справочно-информационные системы РНБ, научной электронной библиотеки elibrary.ru, сведения, представленные на сайтах профессиональных общественных организаций, ассоциаций, отдельных авторских сайтов и блогов.

Для записей использован удобный для пользования принцип сквозной нумерации.

Библиографическое описание соответствует стандартам: ГОСТ Р 7.0.100–2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления», ГОСТ 7.80–2000 «Библиографическая запись. Заголовок», ГОСТ Р 7.0.12–2011 «Библиографическая запись. Сокращение слов и словосочетаний на русском языке», ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления»

Библиография трудов Т.Г. Браже будет полезна научным работникам в области педагогики, андрагогики, культурологии, библиотековедения, учителям, педагогам, библиотечным работникам, аспирантам, слушателям курсов системы повышения квалификации и переподготовки специалистов образования, научной педагогической общественности и другим специалистам образования и культуры всех уровней, всем, кому небезразличны вопросы развития гуманитарной культуры в процессе непрерывного образования, сохранения роли чтения как универсального умения человека, любви к чтению, без которого нельзя постичь окружающий мир.

1954

1. Браже, Т. Г. О типе учебника по литературе в V–VII кл. / Т.Г. Браже // Литература в шк. 1954. № 1. С. 61–62.

1958

2. Браже, Т.Г. Сравнительный анализ стиля писателей / Т.Г. Браже // Литература в шк. 1958. № 3. С. 33.

1959

3. Браже, Т.Г. Методика работы над текстом большого эпического произведения в старших классах средней школы (на примере романа Л. Толстого «Война и мир») / Т.Г. Браже // Ученые зап. ЛГПИ им. А.И. Герцена. Ленинград, 1959. Т. 203. Литература в средней школе: сб. ст.
4. Браже, Т. Г. XI Всесоюзная Пушкинская конференция / Т.Г. Браже, Т.В. Витторф // Литература в шк. 1959. № 4. С. 92–94.

1960

5. Браже, Т. Г. Пересказ на уроках литературы в старших классах / Т. Г. Браже // Литература в shk. 1960. № 5. С. 61–68.

1961

6. Браже, Т. Г. Пушкинская конференция / Т. Г. Браже, Т. В. Витторф // Литература в shk. 1961. № 5. С. 91–92.

1962

7. Браже, Т. Г. Методика целостного изучения большого прозаического произведения («Отцы и дети» и «Война и мир») / Т. Г. Браже. Москва: НИИ СИМО АПН РСФСР, 1962. 17 с.
8. Браже, Т. Г. Методика целостного изучения большого прозаического произведения («Отцы и дети» и «Война и мир»): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. Г. Браже; науч. рук. Т. В. Чирковская; Акад. пед. наук РСФСР. Науч.-исслед. ин-т общего и политехн. образования. Москва, 1962. 19, [1] с. Библиогр. в конце кн.
9. Браже, Т. Г. Урок на тему: «Базаров и его родители» («Отцы и дети» И. С. Тургенева) / Т. Г. Браже // Учен. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Ленинград, 1962. Т. 227. Литература в средней школе. Вып. 2. С. 181–190.
10. Браже, Т. Г. Письмо В. Каверину / Т. Г. Браже // Литература в shk. 1962. № 1. С. 81.
11. Браже, Т. Г. Этическое и эстетическое воспитание через литературный пейзаж / Т. Г. Браже // Эстетическое воспитание в школе: сб. ст.: из опыта работы. Ленинград: Учпедгиз, 1962. С. 359–375.

1963

12. Браже, Т. Г. О художественном вкусе / Т. Г. Браже // Искусство кино. 1963. № 10.

1964

13. Браже, Т. Г. За личность гармоничную / Т. Г. Браже // Советская молодежь: орган ЦК ВЛКСМ Латвии. 1964. № 112. 7 июня.
14. Браже, Т. Г. О типе учебника по литературе для V–VIII кл. / Т. Г. Браже // Литература в shk. 1964. № 1. С. 61–63.
15. Браже, Т. Г. Воспитывать внимание к слову / Т. Г. Браже // Литература в shk. 1964. № 5. С. 85–86.
16. Браже, Т. Г. Целостное изучение эпического произведения: пособие для учителя / Т. Г. Браже. Москва: Просвещение, 1964. 304 с.
17. Браже, Т. Г. Целостное изучение эпического произведения: пособие для учителя: на вьетнамском языке / Т. Г. Браже. Москва: Просвещение, 1964. 304 с. Издано на вьетнамском языке.

1965

18. Браже, Т. Г. В защиту анализа / Т. Г. Браже, Т. В. Чирковская // Литература в shk. 1965. № 6. С. 4–12.
19. Браже, Т. Г. Вопросы преподавания литературы в 5–8 кл. вечерней (сменной) школы / Т. Г. Браже, Е. С. Петунина, Е. П. Тонконогая; АПН РСФСР. НИИ веч. (смен.) и заоч. сред. школ. Москва: Просвещение, 1965. 200 с.
20. Браже, Т. Г. [Литература в школе: номер журнала посвящен педагогическому опыту работы школ Ленинграда] / сост. и ред. Т. Г. Браже // Литература в shk. 1965. № 6. С. 3–125.
21. Браже, Т. Г. Система уроков по целостному изучению романа «Война и мир» / Т. Г. Браже // Толстой в школе: сб. ст. / под ред. В. В. Голубкова, С. М. Петрова; сост. В. Н. Тростников. Москва: Просвещение, 1965. С. 301–323.

1966

22. Браже, Т. Г. Еще раз об экзамене... / Т. Г. Браже // Вечерняя сред. shk. 1966. № 5. С. 88–89.
23. Цимеринов, Б. М. «Т. Г. Браже, Е. С. Петунина, Е. П. Тонконогая. Вопросы преподавания литературы в V–VIII классах вечерней (сменной) школы / Б. М. Цимеринов [рецензия] // Вечерняя сред. shk. 1966. № 4. С. 81–82. Рец. на кн.: Браже, Т. Г. Вопросы преподавания литературы в 5–8 кл. вечерней (сменной) школы / Т. Г. Браже, Е. С. Петунина, Е. П. Тонконогая; АПН РСФСР. НИИ веч. (смен.) и заоч. сред. школ. Москва: Просвещение, 1965. 200 с.

1967

24. Браже, Т. Г. К изучению романа Тургенева «Отцы и дети» / Т. Г. Браже // Литература в shk. 1967. № 4. С. 37–49.

1968

25. Браже, Т. Г. Воспитание читателя в 5–8 классах вечерней школы: метод. рек. / Т. Г. Браже; Акад. пед. наук СССР. Науч.-исслед. ин-т веч. (смен.) и заоч. сред. школ. Ленинград, 1968. 181 с. Библиогр.: С. 179–180.
26. Браже, Т. Г. Воспитание чувства слова у учащихся V-VIII кл. вечерней школы / Т. Г. Браже // Русский яз. в shk. 1968. № 4.

1969

27. Браже, Т. Г. Воспитание потребности в чтении у учащихся вечерней школы / Т. Г. Браже // Проблемы методики литературы в свете марксистско-ленинской методологии: сб. тез. Москва: АПН СССР, 1969.
28. Браже, Т. Г. Общественный редакционный совет / Т. Г. Браже // Литература в shk. 1969. № 3. С. 93–94.

1970

29. Браже, Т. Г. Качество знаний учащихся вечерних и заочных школ / Т. Г. Браже (авт. предисл. к ст.); Т. Ф. Крылова, В. М. Первова // Вечерняя сред. shk. 1970. № 3. С. 44–48.
30. Браже, Т. Г. Развитие речи учащихся / Т. Г. Браже // Вечерняя сред. shk. 1970. № 5. С. 49–52.

1971

31. Внеклассное чтение произведений современной советской литературы в IX кл. / Т. Г. Браже, Е. А. Соколовская Ленинград: НИИ ООВ АПН СССР, 1971.
32. Внеклассное чтение современной советской литературы в XI кл. / Т. Г. Браже, Е. А. Соколовская. Ленинград: НИИ ООВ АПН СССР, 1971.
33. Браже, Т. Г. Задания для подготовки учащихся к зачетам по литературе / Т. Г. Браже, Н. К. Семенова; НИИ ООВ АПН СССР. Ленинград, 1971. 41 с.
34. Браже, Т. Г. Искусство анализа художественного произведения в школе как методическая проблема / Т. Г. Браже, В. Г. Маранцман // Искусство анализа художественного произведения: пособие для учителей / сост. Т. Г. Браже. Москва, 1971. С. 3–10.
35. Браже, Т. Г. О вариативности анализа / Т. Г. Браже // Искусство анализа художественного произведения: пособие для учителей / сост. Т. Г. Браже. Москва, 1971. С. 37–54.
36. Искусство анализа художественного произведения: пособие для учителей / сост. Т. Г. Браже. Москва: Просвещение, 1971. 240 с.
37. О повышении эффективности преподавания литературы в вечерней школе. Метод. рекомендации / под ред. Т. Г. Браже. Ленинград: НИИ ООВ АПН СССР, 1971. 76 с.
38. О преподавании литературы в вечерней школе в связи с переходом на новую программу и зачетную систему. Методическое письмо МП РСФСР / авт. разд., науч. ред. Т. Г. Браже // Сборник приказов МП РСФСР. 1971 сентябрь, № 27. Москва, 1971. 24 с.
39. Браже, Т. Г. Развитие методики обучения гуманитарным предметам в СССР / Т. Г. Браже // Oświata dorosłych, Polska = Образование для взрослых, Польша. 1971. (пер. с пол.).
40. Учебные задания к зачетам по литературе для учащихся вечерних школ / под ред. Т. Г. Браже; АПН СССР НИИ ООВ. Ленинград, 1971. 56 с.

1972

41. Браже, Т. Г. За живую методическую теорию / Т. Г. Браже // Литература в shk. 1972. № 1. С. 51.
42. Браже, Т. Г. О соотношении методики обучения гуманитарным предметам в вечерней школе с общими методиками этих предметов / Т. Г. Браже // Методологические основы педагогики взрослых: краткие тез. докл. на конф. 13–15 дек. 1972 г. / под общ. ред. А. В. Даринского и Ю. Н. Кулюткина; АПН СССР. НИИ ООВ. Ленинград, 1972. С. 15–18.
43. Анализ литературного произведения и подготовка учащихся к зачетам по литературе в заочной школе: сб. ст. / под ред. Т. Г. Браже; М-во нар. образования Кирг. ССР. Науч.-исслед. ин-т общего образования взрослых АПН СССР. Фрунзе: МЕКТЕП, 1972. 106 с.

1973

44. О самообразовании руководителей и учителей вечерних школ [перечень тем для самообразования и сп. рек. лит.]: / подгот. сотрудниками НИИ ООВ АПН СССР Е. Н. Козел, Т. Г. Браже, О. Е. Лебедев [и др.] // Вечерняя сред. шк. 1973. № 3. С. 22–37.
45. Учебные задания для учащихся вечерних школ (Группы совмещенного обучения). Литература. X класс / Т. Г. Браже, А. А. Жуковский, Т. Ф. Крылова, Т. С. Лопатина; НИИ ООВ АПН СССР. Ленинград: [б. и.], 1973. 49 с.

1974

46. Браже, Т. Г. Изучение в X кл. романа «Мать» и привитие интереса к чтению произведений А. М. Горького / Т. Г. Браже // Современные проблемы методики преподавания литературы. Материалы Всерос. семинара-совещания преподавателей методики литературы пед. ин-тов / Куйбышевский педагогический институт им. В. В. Куйбышева; редкол.: Е. М. Кубарев, Я. А. Роткович, Л. М. Сигал; отв. ред. А. Я. Роткович. Куйбышев, 1974. С. 120–131.
47. Браже, Т. Г. Изучение произведений А. С. Пушкина в вечерней школе / Т. Г. Браже // Пушкин в школе: сб. ст. / НИИ школ. Сектор обучения литературе МП РСФСР; сост. В. Я. Коровина, И. С. Збарский. Москва, 1974. С. 86–90.
48. Браже, Т. Г. К изучению романа М. Горького «Мать» в X кл. / Т. Г. Браже // Литература в шк. 1974. № 4. С. 31–45.
49. Браже, Т. Г. Методика преподавания литературы в вечерней школе, ее место в системе общей методики литературы / Т. Г. Браже // Повышение научного и эстетического уровня преподавания литературы (материалы Всесоюз. конф.) / НИИ содержания и методов обучения АПН СССР; А. Р. Мазуркевич, Г. И. Беленький, Н. И. Кудряшев [и др.]. Москва, 1974. С. 56–60.
50. Браже, Т. Г. Новая программа в действии / Т. Г. Браже // Вечерняя сред. шк. 1974. № 2. С. 24–30.
51. Браже, Т. Г. О некоторых особенностях изучения родной литературы в польских школах взрослых / Т. Г. Браже // Развитие педагогики и образования взрослых в социалистических странах: (материалы конф.) / Науч.-исслед. ин-т общего образования взрослых Акад. пед. наук СССР; под ред. А. В. Даринского и Ю. Н. Кулюткина. Ленинград, 1974. С. 37–42.
52. Браже, Т. Г. О преподавании русской литературы в вечерних (сменных) школах в связи с переходом на новую программу и зачетную систему (Методическое письмо) / Т. Г. Браже // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР № 14, липень. Київ: Радянська школа, 1974. = Сборник приказов и инструкций Министерства образования УССР. № 14, июль. Киев: Радянська школа, 1974 (пер. с укр.).
53. Методические указания по анализу процесса обучения гуманитарным предметам: для руководителей вечерних школ: сб. ст. / под ред. Т. Г. Браже; АПН СССР. НИИ общ. образования взрослых. Ленинград, 1974. 77 с. Библиогр.: с. 75–76. Прил. Вопросники. + 1 прил. (6 л.).
54. Браже, Т. Г. О целях и формах анализа руководителями школы учебно-воспитательного процесса / Т. Г. Браже // Методические указания по анализу процесса обучения гуманитарным предметам: для руководителей вечерних школ: сб. ст. / АПН СССР. НИИ общ. образования взрослых; под ред. Т. Г. Браже. Ленинград, 1974. С. 3–6.
55. Браже, Т. Г. Вопросы к теме «Основные проблемы перехода вечерней школы на новую программу и новый учебный план / Т. Г. Браже // Методические указания по анализу процесса обучения гуманитарным предметам: для руководителей вечерних школ: сб. ст. / АПН СССР. НИИ общ. образования взрослых; под ред. Т. Г. Браже. Ленинград, 1974. С. 33–34.
56. Соколовская, Е. А. Руководство внеклассным чтением учащихся старших классов вечерних школ: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. А. Соколовская; рук. работы Т. Г. Браже. Ленинград, 1974. 24 с. Библиогр.: с. 24.

1975

57. Браже, Т. Г. Учебные задания к зачетам (IX кл.) / Т. Г. Браже, Н. К. Семенова, Н. И. Громов, А. А. Жуковский, З. И. Матвеева // Вечерняя сред. шк. 1975. № 4. С. 64–68. Авторские разд.: Вступление. А. Н. Островский, Н. Г. Чернышевский.
58. Браже, Т. Г. Учебные задания для учащихся (X кл., 1-е полугодие) / Т. Г. Браже [и др.] // Вечерняя сред. шк. 1975. № 5. С. 38–46.

59. Браже, Т. Г. Из опыта литературоведческой и методической подготовки учителей литературы на курсах ИУУ / Т. Г. Браже, Т. С. Шурыгина // Вопросы повышения квалификации педагогических кадров в институтах усовершенствования учителей: сб. науч. тр. / Т. Г. Браже [и др.]; под ред. А. В. Даринского; НИИ ООВ АПН СССР. Ленинград: [б. и.], 1975. С. 5–10.
60. Вопросы повышения квалификации педагогических кадров в институтах усовершенствования учителей : сб. науч. тр. / Т. Г. Браже, Т. С. Шурыгина, В. Ю. Кричевский, Э. К. Туркина; под ред. А. В. Даринского; НИИ ООВ АПН СССР. Ленинград: [б. и.], 1975. 140 с.
61. Браже, Т. Г. Учебные задания для учащихся (X кл., 2-е полугодие) / Т. Г. Браже [и др.] // Вечерняя сред. шк. 1975. № 6. С. 49–53.

1976

62. Браже, Т. Г. Изучение восприятия романа А. М. Горького «Мать» в целях повышения воспитательного воздействия произведения / Т. Г. Браже // Вопросы изучения советской литературы в средней школе: сб. материалов конф. / [под общ. ред. Б. И. Фоминых]; НИИ школ М-ва просвещения РСФСР. Москва, 1976.
63. Браже, Т. Г. Принципы составления учебно-тематических планов для курсов усовершенствования учителей русского языка и литературы / Т. Г. Браже, В. М. Первова, Г. Н. Ионин, Е. А. Соколовская // Повышение квалификации педагогических кадров. Содержание работы курсов повышения квалификации учителей сред. школ: сб. науч. тр. / НИИ ООВ АПН СССР; под ред. А. В. Даринского. Ленинград, 1976. С. 47–56.
64. Браже, Т. Г. Учебные задания для учащихся (XI кл.) / Т. Г. Браже [и др.] // Вечерняя сред. шк. 1976. № 1. С. 50–52.
65. Учебные задания по литературе к зачетам для учащихся вечерних школ / Т. Г. Браже [и др.]; под ред. Т. Г. Браже. М.: Просвещение, 1976. 86 с.; 21 см. (Пособие для учителей). Авт. разд.: Введение; А. Н. Островский; Н. Г. Чернышевский; Л. Н. Толстой; А. М. Горький «Мать» и творческий путь после 1908г.; М. А. Шолохов; Внеклассное чтение русской классической литературы и произведений Э. Г. Казакевича и К. Г. Паустовского.

1977

66. Изучение литературы в вечерней школе: пособие для учителя / Т. Г. Браже, Н. К. Семенова, Н. И. Громов [и др.]; под ред. Т. Г. Браже. Москва: Просвещение, 1977. 254 с.
67. Браже, Т. Г. Методические рекомендации по взаимосвязи образования и самообразования учителей в системе курсовой подготовки, по работе с докурсовыми и послекурсовыми заданиями / Т. Г. Браже // Учебные задания по методике преподавания литературы для слушателей курсов повышения квалификации / НИИ ООВ АПН СССР; авт.-сост. Т. Г. Браже, Е. А. Соколовская, Г. И. Ионин; под ред. Т. Г. Браже. Ленинград, 1977. С. 3–14.
68. Браже, Т. Г. Об учете потребностей учителей литературы / Т. Г. Браже // Изучение профессиональных запросов и потребностей педагогических кадров народного образования: сб. науч. ст. / под ред. Е. П. Тонконогой. Ленинград, 1977.
69. Браже, Т. Г. Тематика докурсовых и послекурсовых заданий по методике преподавания литературы (с кратким раскрытием проблем и списками литературы к ним). Примеры подробных заданий по методике преподавания литературы / Т. Г. Браже, Е. А. Соколовская // Учебные задания по методике преподавания литературы для слушателей курсов повышения квалификации / НИИ ООВ АПН СССР; авт.-сост. Т. Г. Браже, Е. А. Соколовская, Г. И. Ионин; под ред. Т. Г. Браже. Ленинград, 1977. С. 15–64.
70. Учебные задания для слушателей курсов учителей литературы в ИУУ / сост. Т. Г. Браже, Е. А. Соколовская, Г. И. Ионин. Ленинград, 1977. 36 с.
71. Учебные задания по методике преподавания литературы для слушателей курсов повышения квалификации / НИИ ООВ АПН СССР; авт.-сост. Т. Г. Браже, Е. А. Соколовская, Г. И. Ионин; под ред. Т. Г. Браже. Ленинград: [б. и.], 1977. 91 с.

1978

72. Браже, Т. Г. Искусство анализа художественного произведения: сб. ст. / сост. Т. Г. Браже. Москва: Просвещение, 1978. 238 с.
73. Браже, Т. Г. Актуальные проблемы методики обучения взрослых гуманитарным предметам / Т. Г. Браже // Oświata doroslych, Polska. 1978. № 9. = Образование взрослых, Польша. 1978. № 9. (пер. с пол.).

74. Браже, Т. Г. Методика изучения крупного эпического произведения (на примере романа А. М. Горького «Мать» в 10 кл.) / Т. Г. Браже // Учебные задания для слушателей курсов учителей литературы в ИУУ. Вып. 2 / под ред. Т. Г. Браже. Ленинград, 1978. С. 21–30.
75. Браже, Т. Г. Методические рекомендации о совершенствовании взаимосвязи обучения на курсах и самообразования учителей литературы / Т. Г. Браже, Г. Н. Ионин, Е. А. Соколовская; под ред. Т. Г. Браже. Ленинград: НИИ ООВ, 1978. 41 с.
76. Учебные задания для слушателей курсов учителей литературы в ИУУ. Вып. 2 / под ред. Т. Г. Браже. Ленинград: НИИ ООВ АПН СССР, 1978. 80 с.

1979

77. Браже, Т. Г. Изучение литературы в вечерней школе как путь духовного обогащения учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Т. Г. Браже. Москва, 1979. 42 с. Библиогр.: с. 38–42.
78. Браже, Т. Г. Источник духовного обогащения / Т. Г. Браже // Вечерняя сред. шк. 1979. № 6. С. 52–54.
79. Браже, Т. Г. Проблемы непрерывного образования / Т. Г. Браже // Oświata dorosłych, Polska. 1979. № 8. = Образование взрослых, Польша. 1979. № 8. (пер. с пол.).
80. Котова, И. Първа методика / Искра Котова // Български език и литература: методическо списание. 1979. № 5. С. 53–58. Рец. на кн.: Изучение литературы в вечерней школе: пособие для учителя / Т. Г. Браже, Н. К. Семенова, Н. И. Громов [и др.]; под ред. Т. Г. Браже. Москва: Просвещение, 1977. 254 с. На болгарском языке.

1980

81. Браже, Т. Г. Изучение в школе романа А. М. Горького «Мать»: пособие для учителя / Т. Г. Браже. Ленинград: Просвещение, Ленингр. отд-ние, 1980. 112 с.
82. Браже, Т. Г. Раскрывая основы метода социалистического реализма (Урок по роману М. Горького «Мать») / Т. Г. Браже // Вечерняя сред. шк. 1980. № 4. С. 51–54.
83. Пути совершенствования профессиональной квалификации учителя средней школы: методические рекомендации / сост.: Ю. Н. Кулюткин, Т. Г. Браже, А. Е. Марон. Ленинград: НИИ ООВ АПН СССР, 1980. 142 с.

1981

84. Браже, Т. Г. Вопросник-задание для учителя литературы по его профессиональному самоанализу / Т. Г. Браже. Ленинград: НИИ ООВ, 1981.
85. Браже, Т. Г. Комментарий к роману Пушкина / Т. Г. Браже // Вечерняя сред. шк. 1981. № 4. С. 79–80. Рец. на кн.: Лотман, Ю. М. А. С. Пушкин «Евгений Онегин»: Комментарий: пособие для учителя. Ленинград: Просвещение, 1980.
86. Браже, Т. Г. Целостный анализ романа «Отцы и дети» в IX кл. Целостный анализ романа «Отцы и дети» в IX кл. / Т. Г. Браже // Тургенев в школе: пособие для учителей / сост. Т. Ф. Курдюмова. Москва, 1981. С. 118–135.
87. Пути совершенствования занятий с учителями литературы в ИУУ. Метод. рекомендации / сост. Т. Г. Браже, Е. А. Соколовская. Ленинград: НИИ ООВ, 1981. 64 с.
88. Типовая программа для вечерней школы. Литература: V–XI кл. / Министерство просвещения СССР; Т. Г. Браже, З. И. Матвеева. Москва: [б. и.], 1981. 104 с.
89. Матвеева, З. И. Система внеклассной работы по литературе в вечерней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / З. И. Матвеева; рук. работы Т. Г. Браже; НИИ содержания и методов обучения АПН СССР. Москва, 1981. 19 с.

1982

90. Браже, Т. Г. Вопросник-задание для учителя литературы по его профессиональному самоанализу / Т. Г. Браже. 2-е изд., с доп., изм. Ленинград: НИИ ООВ, 1982.
91. Браже, Т. Г. Основные принципы совершенствования профессиональной квалификации учителей в ИУУ / Т. Г. Браже // Совершенствование профессиональных знаний и умений учителя в процессе повышения квалификации / под ред. Т. Г. Браже, А. Е. Марон. Москва, 1982. С. 18–23.
92. Браже, Т. Г. Примерное планирование уроков и групповых консультаций по литературе (IX кл.) / Т. Г. Браже // Вечерняя сред. шк. 1982. № 1. С. 42–45.

93. Браже, Т. Г. Примерное планирование уроков и групповых консультаций по литературе (X кл.) / Т. Г. Браже, З. И. Матвеева // Вечерняя сред. шк. 1982. № 2. С. 55–58.
94. Совершенствование профессиональных знаний и умений учителя в процессе повышения квалификации: сб. науч. ст. / под ред. Т. Г. Браже, А. Е. Марон. Москва: АПН СССР, 1982. 71 с.
95. Учебно-тематические планы и программы проблемных семинаров для курсов учителей гуманитарных предметов в ИУУ. Экспериментальные материалы / науч. рук. Т. Г. Браже. Ленинград: АПН СССР. НИИ ООВ, 1982. 47 с.
96. Учебно-тематические планы и программы проблемных семинаров для курсов русского языка и литературы в ИУУ. Экспериментальные материалы / сост.: русский язык В. М. Первова, М. М. Заборщикова, Т. Ф. Крылова, Р. С. Федорова; литература Т. Г. Браже, Е. А. Соколовская, В. Л. Смирнов, М. И. Сироко; под ред. Т. Г. Браже. Ленинград: АПН СССР. НИИ ООВ, 1982. 87 с.

1983

97. Браже, Т. Г. Его жизнь произведение его таланта / Т. Г. Браже, Е. Г. Леонтьева // Вечерняя сред. шк. 1983. № 5. С. 77–79. Рец. на кн.: Лотман, Ю. М. А. С. Пушкин Биография писателя: пособие для учащихся. 2-е изд. Ленинград: Просвещение, 1982. (Серия «Биография писателя»).
98. Лазарева, В. А. Формирование нравственных убеждений учащихся при изучении литературы в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. А. Лазарева; рук. работы Т. Г. Браже; РГПУ им. А. И. Герцена. Ленинград, 1983. 38 с.

1984

99. Браже, Т. Г. Освоение законов сатиры / Т. Г. Браже // Вечерняя сред. шк. 1984. № 2. С. 46–49.
100. Браже, Т. Г. Как проводить вводно-коррективное повторение по литературе в IX классе / Т. Г. Браже // Вечерняя сред. шк. 1984. № 4. С. 56–61.
101. Организация самостоятельной работы учащихся IX-X кл. на уроках литературы / науч. ред. Т. Г. Браже. Ленинград: НИИ ООВ, 1984. 48 с.
102. Совершенствование профессиональной квалификации учителей. Методические рекомендации для ИУУ / сост.: Т. Г. Браже, А. Е. Марон, Л. И. Рожко. Ленинград: АПН СССР НИИ ООВ, 1984. 60 с.

1985

103. Браже, Т. Г. Уроки поэзии Некрасова / Т. Г. Браже // Вечерняя сред. шк. 1985. № 2. С. 57–60.
104. Изучаване на литература в средното училище / под редакцията на Т. Г. Браже; превод Н. А. Костенко. София: Державно изд-во «Народна просвета», 1985. 271 с. На болг. яз. На обратной стороне тит. л. приводится название книги в оригинале: Изучение литературы в вечерней школе: методическое пособие для учителя / под ред. Т. Г. Браже. Москва: Просвещение, 1977.
105. Совершенствование процесса повышения квалификации учителей гуманитарных дисциплин в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы: метод. рек. / НИИ ООВ АПН СССР; сост. Т. Г. Браже. Ленинград, 1985. 86 с.

1986

106. Браже, Т. Г. «... В решающей степени зависит от учителя...» / Т. Г. Браже // Вечерняя сред. шк. 1986. № 5. С. 13–16.
107. Браже, Т. Г. Идеал, который лелеял Добролюбов. К изучению стихотворения Н. А. Некрасова «Памяти Добролюбова» / Т. Г. Браже // Русский язык в молдавской школе. 1986. № 5.
108. Изучение профессиональной квалификации молодых учителей русского языка: метод. рек. / сост. М. М. Заборщикова, Г. Браже; НИИ общего обр. взрослых. Ленинград: АПН СССР, 1986. 19 с.
109. Браже, Т. Г. Проблемы изучения русской литературы в 9 классе вечерней школы: кн. для учителя / Т. Г. Браже. Москва: Просвещение, 1986. 176 с.
110. Развитие творческого потенциала и изучение профессионального мастерства учителя литературы: метод. рек. / сост. Т. Г. Браже; НИИ ООВ АПН СССР. Ленинград, 1986. 36 с.
111. Типовая программа по литературе / науч. ред. Т. Г. Браже. Москва: Просвещение, 1986. 80 с.
112. Типовая программа по литературе. Москва: Просвещение, 1986. 40 с. Авт. разд. Т. Г. Браже: X–XII кл.

1987

113. Браже, Т. Г. Вариативное планирование вводно-коррективного курса (очная и заочная формы обучения) / Т. Г. Браже, З. И. Матвеева // Вечерняя сред. шк. 1987. № 4. С. 59–62.
114. Браже, Т. Г. К изучению трагедии Гете «Фауст»: (метод. консультация) / Т. Г. Браже // Литература в шк. 1987. № 2. С. 60–65.
115. Браже, Т. Г. Обзорное изучение курса литературы / Т. Г. Браже, Э. И. Баженова, Р. З. Аршанская // Перестройка работы школы: поиски новых форм педагогической деятельности: [В 2 ч.] / АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых; сост.: Л. Н. Лесохина, Т. В. Шадрина, Л. И. Рожко. Ленинград: НИИООВ, 1987. Ч. II.
116. Браже, Т. Г. Примерное планирование занятий по литературе (1-е полугодие) / Т. Г. Браже, З. И. Матвеева // Вечерняя сред. шк. 1987. № 5. С. 56–60. 9–11 кл.
117. Браже, Т. Г. Примерное планирование занятий по литературе (II-е полугодие) / Т. Г. Браже, З. И. Матвеева // Вечерняя сред. шк. 1987. № 6. С. 54–58. 9–11 кл.
118. Браже, Т. Г. Развивая творческие способности учителя / Т. Г. Браже // Русский язык и литература в сред. учеб. заведениях УССР. 1987. № 11. С. 63–68.
119. Изучение и совершенствование уровня профессиональной квалификации молодых учителей русского языка: метод. рекомендации / сост. М. М. Заборщикова; ред. Т. Г. Браже; НИИ общего обр. взрослых. Ленинград: АПН СССР, 1987. 13 с.
120. Матвеева, З. И. С позиций современной методики [О кн.: Браже Т. Г. Проблемы изучения русской литературы в IX классе вечерней школы: кн. для учителя / Т. Г. Браже. Москва: Просвещение, 1986] / З. И. Матвеева // Вечерняя сред. шк. 1987. № 2. С. 77–79.

1988

121. Браже, Т. Г. Высокий уровень болгарской методики преподавания литературы / Т. Г. Браже // Литература в шк. 1988. № 3. С. 68–70.
122. Браже, Т. Г. Облик и судьба Руси в восприятии Некрасова (к изучению «Железной дороги») / Т. Г. Браже // Русский язык в эстонской школе. 1988. № 5.
123. Браже, Т. Г. Введение [Основные направления совершенствования профессионального мастерства и развитие творческого потенциала учителя] / Т. Г. Браже // Теоретические основы совершенствования профессионального мастерства учителей гуманитарных дисциплин в системе повышения квалификации: сб. науч. тр. / отв. ред. Т. Г. Браже; редкол.: Т. Г. Браже, С. Г. Вершловский, Л. С. Короткова; НИИ ООВ. Москва: АПН СССР, 1988. С. 3–13.
124. Браже, Т. Г. Основные направления совершенствования профессионального мастерства учителей / Т. Г. Браже // Совершенствование профессионального мастерства и перестройка школы: метод. рекомендации / сост.: Т. Г. Браже, Ж. Л. Витлин, Э. К. Туркина. Ленинград, 1988.
125. Браже, Т. Г. Повышение квалификации учителя литературы вечерней школы / Т. Г. Браже // Учитель гуманитарных предметов в вечерней школе: образование и самообразование: метод. рек. / НИИ ООВ АПН СССР; сост. Т. Г. Браже, В. М. Первова, С. П. Полутина, Е. С. Кошелева, Ж. Л. Витлин. Ленинград, 1988. С. 5–31.
126. Браже, Т. Г. Пути постижения нравственно-эстетической позиции Л. Н. Толстого в романе «Война и мир» / Т. Г. Браже // Вечерняя сред. шк. 1988. № 4. С. 41–46.
127. Браже, Т. Г. Система творческих задач как стимул к развитию творческого потенциала учителя литературы / Т. Г. Браже // Теоретические основы совершенствования профессионального мастерства учителей гуманитарных дисциплин в системе повышения квалификации: сб. науч. тр. / отв. ред. Т. Г. Браже; редкол.: Т. Г. Браже, С. Г. Вершловский, Л. С. Короткова; НИИ ООВ. Москва: АПН СССР, 1988. С. 35–55.
128. Браже, Т. Г. Совершенствование профессионального мастерства и развитие творческого потенциала как основные цели повышения квалификации учителей в свете решений XXVII съезда КПСС и февральского пленума ЦК КПСС / Т. Г. Браже // Перестройка системы народного образования и развитие творческого потенциала учителей гуманитарных предметов в процессе непрерывного образования: метод. рекомендации / НИИ ООВ; сост.: Т. Г. Браже, Ж. Л. Витлин, Э. К. Туркина. Ленинград: АПН СССР. 1988. С. 3–11.
129. Браже, Т. Г. Формирование «высшего представления о человеке» при изучении повести Тургенева «Ася» / Т. Г. Браже // Русский язык в эстонской шк. 1988. № 4.

130. Браже, Т. Г. Формирование творческих способностей учителя / Т.Г. Браже // Вечерняя сред. шк. 1988. № 4.
131. Браже, Т. Г. Формирование читательских умений при анализе ключевых эпизодов произведения / Т.Г. Браже // Вечерняя сред. шк. 1988. № 1. С. 42–45.
132. Дифференцированный подход к повышению квалификации учителей гуманитарных предметов в ИУУ: метод. реком. / сост.: Т.Г. Браже, Е.А. Соколовская, В.М. Первова, М.М. Заборщикова; науч. ред. Т.Г. Браже. Ленинград: АПН СССР, 1988. 105 с.
133. Мещерякова, Н.Я. Быть и мастером и творцом / Н.Я. Мещерякова // Литература в школе. 1988. № 4. С. 66–68. О книге Т.Г. Браже Проблемы изучения русской литературы в 9 классе вечерней школы: кн. для учителя / Т.Г. Браже. Москва: Просвещение, 1986.
134. Перестройка системы народного образования и развитие творческого потенциала учителей гуманитарных предметов в процессе непрерывного образования: метод. рек. / сост.: Т.Г. Браже, Ж.Л. Витлин, Э.К. Туркина. Ленинград: АПН СССР. НИИ ООВ, 1988. 104 с.
135. Повышение квалификации учителей по личным творческим планам: методические рекомендации / НИИ ООВ АПН СССР; сост. Л.М. Хабнева; науч. ред. Т. Г. Браже. Ленинград: [б. и.], 1988. 23 с.
136. Роль диалоговых форм обучения учителей музыки на курсах в ИУУ: метод. рек. / сост. Э.К. Туркина; науч. ред. Т.Г. Браже; АПН СССР. Ленинград: НИИ общего образования взрослых АПН СССР, 1988. 34 с.
137. Совершенствование профессионального мастерства и перестройка школы: метод. рекомендации / сост.: Т.Г. Браже, Ж.Л. Витлин, Э.К. Туркина. Ленинград: НИИ ООВ, 1988.
138. Теоретические основы совершенствования профессионального мастерства учителей гуманитарных дисциплин в системе повышения квалификации: сб. науч. тр. / ред.: Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, Л.С. Короткова; НИИ общего образования взрослых. Москва: АПН СССР, 1988. 107 с.
139. Учитель гуманитарных предметов в вечерней школе: образование и самообразование: метод. рек. / сост. Т.Г. Браже, В.М. Первова [и др.]. Ленинград: АПН СССР, 1988. 90 с.
140. Браже, Т. Г. Высоко равнище на българската методика литературното обучения / Т.Г. Браже // Български язык и литература, София. 1988. № 5. На болг. яз. = Болгарский язык и литература, София. 1988. № 5. (пер. с болг.)
141. Заборщикова, М.М. Самообразование молодого учителя как условие совершенствования его профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 22.02.1989 / М.М. Заборщикова; науч. рук. Т.Г. Браже; НИИ ООВ АПН СССР. Ленинград, 1988. 197 с.: табл. Библиогр.: с. 140–175.
142. Иванова, Е.В. Развитие профессионально-педагогической направленности учителя в области освоения изобразительного искусства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Иванова; науч. ред. Т. Г. Браже; НИИ ООВ АПН СССР. Ленинград, 1988. 247 с.: ил. Библиогр.: с. 170–190.

1989

143. Браже, Т. Г. Иностраный язык нужен! / Т.Г. Браже, Ж.Л. Витлин // Вечерняя сред. шк. 1989. № 3. С. 18–19.
144. Браже, Т. Г. Об Иване Васильевиче в рассказе Толстого «После бала» / Т.Г. Браже // Русский язык в эстонской шк. 1989. № 2.
145. Браже, Т. Г. Образование взрослых в ПНР / Т.Г. Браже, Л.В. Шамрей // Вечерняя сред. шк. 1989. № 6. С. 85–88.
146. Браже, Т. Г. Обучение новым методическим решениям / Т.Г. Браже // Вечерняя сред. шк. 1989. № 2. С. 59–60.
147. Браже, Т. Г. Обучение учителей на курсах в ИУУ новым методическим решениям как способ развития их творческого потенциала / Т.Г. Браже // Основные вопросы исследования проблем повышения квалификации учителей: [сб.]. Материалы для обсуждения на Учен. Совете НИИ общего образования взрослых АПН СССР / АПН СССР. НИИ общ. образования взрослых. Ленинград, 1989. С. 21–25.
148. Браже, Т. Г. «Остановись, мгновенье, ты прекрасно!» / Т.Г. Браже // Русский язык и литература в сред. учеб. заведениях УССР. 1989. № 3. С. 31–34.
149. Браже, Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т.Г. Браже // Советская педагогика. 1989. № 8. С. 89–94.

150. Браже, Т. Г. Стихи о природе и жизни (к изучению поэзии Тютчева и Фета в X кл.) / Т.Г. Браже // Русский язык в эстонской шк. 1989. № 3.
151. Индивидуальные формы повышения квалификации учителей: метод. рек. / НИИ ООВ АПН СССР; ред. Е.М. Зеленецкая; сост.: Т.Г. Браже, В.М. Первова, М.М. Заборщикова. Ленинград: АПН СССР, 1989. 33 с.
152. Применение дифференцированного и индивидуализированного подхода в системе повышения квалификации: метод. рек. / авт.-сост. Т.Г. Браже, Э.К. Туркина, М.М. Заборщикова; под ред. Т.Г. Браже. Ленинград: НИИ НОВ АПН СССР, 1989. 129 с.
153. Сорокина, К.Ю. Школьный театр как средство литературного развития учащихся: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / К.Ю. Сорокина; науч. рук. Т. Г. Браже. Москва, 1989. 16 с.
154. Хебнева, Л.М. Обучение методического актива учителей описанию педагогического опыта: дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.М. Хебнева; науч. рук. Т.Г. Браже; НИИ ООВ АПН СССР. Защищена 21.06.1989. Ленинград, 1989. 190 с.: табл. Библиогр.: с. 174–190.

1990

155. Браже, Т. Г. Горький знакомый и незнакомый / Т.Г. Браже // Вечерняя сред. шк. 1990. № 4. С. 51–56.
156. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат: монография / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. Москва: Педагогика, 1990. 112 с. Т.Г. Браже: авт. гл. 2,5.
157. Браже, Т.Г. Профессиональная компетентность специалиста как многофакторное явление / Т.Г. Браже // Функциональная неграмотность и профессиональная некомпетентность как факторы риска современной цивилизации и роль непрерывного образования взрослых в их преодолении. Тезисы к семинару (25–29 июня 1990 г.) / под ред. В. Г. Онушкина. Ленинград: НИИООВ АПН СССР, 1990. С. 59–62.
158. Боровик, М.Г. Интеграция предметов гуманитарного цикла в 8 и 9 классах с углубленным изучением литературы: метод. рекомендации / М.Г. Боровик; авт. предисл. Т. Г. Браже. Ленинград: ЛГИУУ, 1990. 21 с.
159. Развитие социально-профессиональной активности учителей на разных этапах деятельности: сб. науч. тр. / ред.: С.Г. Вершловский, Г.С. Сухобская, Т.Г. Браже; Акад. пед. наук СССР. Москва: НИИ ООВ, 1990. 85 с.: табл.
160. Braże, T.G. Przygotowywanie do nowych zadań nauczycieli na kursach w instytucjach doskonalenia / T.G. Braże // Doskonalenie nauczycieli w Polsce I ZSRR. Tom II. Teoretyczne i praktyczne problemy doskonalenie nauczycieli w związku radzieckim / praca zbiorowa pod red. J. Kulutkina i Edm. Staszyńskie. -Warszawa, 1990. Str. 103–115. На пол. яз. = Браже, Т.Г. Подготовка учителей к новым заданиям на курсах в институтах повышения квалификации / Т.Г. Браже // Повышение квалификации учителей в Польше и Советском Союзе. Том II. Теоретические и практические проблемы подготовки учителей в СССР / коллективная работа под ред. Ю. Кулюткина, Edm. Staszyńskie. Варшава, 1990. С. 103–115. (пер. с пол.).
161. Swoistość tworzenia planow i programow nauczania dla nauczycieli literatury / T.G. Braże // Doskonalenie nauczycieli w Polsce I ZSRR. Tom II. Teoretyczne i praktyczne problemy doskonalenie nauczycieli w związku radzieckim / praca zbiorowa pod red. J. Kulutkina i Edm. Staszyńskie. -Warszawa, 1990. Str. 166–169. На пол. яз. = Браже, Т.Г. Особенности планирования и составления программ обучения учителей литературы / Т.Г. Браже // Повышение квалификации учителей в Польше и Советском Союзе. Том II. Теоретические и практические проблемы подготовки учителей в СССР / коллективная работа под ред. Ю. Кулюткина, Edm. Staszyńskie. Варшава, 1990. С. 166–169. (пер. с пол.).
162. Braże, T.G. Zasady doboru i budowy treści kształcenia nauczycieli w systemie podwyższania kwalifikacji / T.G. Braże // Doskonalenie nauczycieli w Polsce I ZSRR. Tom II. Teoretyczne i praktyczne problemy doskonalenie nauczycieli w związku radzieckim / praca zbiorowa pod red. J. Kulutkina i Edm. Staszyńskie. -Warszawa, 1990. Str. 156–165. На пол. яз. = Браже, Т. Г. Правила выбора и построения содержания подготовки учителей в системе повышения квалификации / Т.Г. Браже // Повышение квалификации учителей в Польше и Советском Союзе. Том II. Теоретические и практические проблемы подготовки учителей в СССР / коллективная работа под ред. Ю. Кулюткина, Edm. Staszyńskie. Варшава, 1990. С. 156–165. (пер. с пол.).

1991

163. Браже, Т.Г. Интеграция как одно из направлений поисков в современной школе [вступ. ст.] / Т.Г. Браже // Проблемы интеграции учебных предметов в современной школе. Метод. рекомендации / сост. Т.Г. Браже, Ю.Н. Кулюткии, Е.А. Соколовская, Л.И. Рожко. Ленинград, 1991. С. 3–8.
164. Браже, Т.Г. Развитие гуманитарной культуры учителя / Т.Г. Браже // Гуманизация образования взрослых. Ленинград: ИОВ РАО, 1991. С. 5–8.
165. Проблемы интеграции учебных предметов в современной школе. Метод. рек. / сост. Т.Г. Браже, Ю.Н. Кулюткии, Е.А. Соколовская, Л.И. Рожко. Ленинград: НИИ НОВ АПН СССР, 1991. 94 с. В подгот. метод. рек. приняли участие: Т.И. Кадомская, П.А. Баранов, И.Ю. Алексашина, Г.Н. Степанова, С.В. Алексеев (уч. ср. шк. № 198).
166. Браже, Т.Г. Пути повышения профессиональной компетентности специалиста, работающего в системе человек-человек / Т.Г. Браже // Образование взрослых в СССР (состояние и проблемы). Тез. Всесоюз. науч.-практ. конф. / НИИ НОВ АПН СССР; сост.: Ю.Н. Кулюткин, В.Ю. Кричевский. Ленинград, 1991. С. 17–20.
167. Браже, Т.Г. Роль ИУУ в развитии гуманитарной культуры учителя / Т.Г. Браже // Учитель и культура: сб. Гродно, 1991.
168. Браже, Т.Г. Методика исследования функциональной грамотности (культурологический аспект) / Т.Г. Браже [и др.] // Исследование функциональной грамотности взрослых в СССР. Сборник методик / сост.: В.Ю. Кричевский, Н.А. Тоскина; под ред. В.Г. Онушкина и Ю.Н. Кулюткина. Санкт-Петербург: НИИ НОВ АПН СССР, 1991. С. 40–49.
169. Гуманизация образования взрослых: методические рекомендации / НИИ непрерыв. образования взрослых; сост. Т.Г. Браже, В.М. Первова, Л.И. Рожко; науч. ред. В.Г. Онушкин. Ленинград: АПН СССР, 1991. 72 с.
170. Решетникова, Н.Б. Изучение больших эпических произведений на уроках белорусской литературы в старших классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.Б. Решетникова; науч. рук. Т.Г. Браже; Ин-т нац. проблем образования. Москва, 1991. 16 с.
171. Braże, T.G. Mistrzostwo zawodowe nauczyciela w szkołach dorosłych. Podnoszenia kwalifikacji nauczycieli / T.G. Braże // Doskonalenie treści. Metod, formi srodkow kształcenia i wychowania. Warszawa, 1991. Billoteka IPS. На пол. яз. = Мастерство профессиональных учителей в школах взрослых. Совершенствование квалификации учителей // Улучшение содержания. Методы, формы обучения и воспитания. Варшава, 1991. Библиотека IPS. (пер. с пол.).

1992

172. Браже, Т.Г. Гуманитарная культура педагога и развитие его личности / Т.Г. Браже // Формирование общей и профессиональной культуры различных групп учителей иностранного языка: сб. метод. рекомендаций / сост. Ж.Л. Витлин; НИИ НОВ АПН СССР. Санкт-Петербург, 1992. С. 14–19.
173. Браже, Т.Г. Зарубежный опыт проведения класс-квалификации учителей / Т.Г. Браже, Л.С. Фишкин // Проблемы индивидуализации в системе повышения квалификации учителей: сб. науч. тр. / ИОВ РАО; под ред. Т.Г. Браже. Санкт-Петербург, 1992. С. 71–82.
174. Браже, Т.Г. Исследование роли гуманитарных знаний в профессиональной компетенции специалистов / Т.Г. Браже // Функциональная грамотность взрослых: современное состояние исследований и их перспективы: сб. материалов к междунар. семинару / ИОВ РАО; под ред. В.Г. Онушкина, Ю.Н. Кулюткина. Санкт-Петербург, 1992. С. 23–24.
175. Браже, Т.Г. Развитие общей культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования / Т.Г. Браже // Взаимосвязь общей и профессиональной культуры учителя: материалы к конференции / науч. ред. Т.Г. Браже; РАО ИОВ. Санкт-Петербург, 1992. С. 3–17.
176. Браже, Т.Г. От индивидуализации как принципа работы с учителями к индивидуальным формам повышения их квалификации / Т.Г. Браже // Проблемы индивидуализации в системе повышения квалификации учителей: сб. науч. тр. / РАО ИОВ; под ред. Т.Г. Браже. Санкт-Петербург, 1992. С. 3–10.
177. Взаимосвязь общей и профессиональной культуры учителя: материалы к конференции / науч. ред. Т.Г. Браже. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 1992. 85 с.
178. Проблемы индивидуализации в системе повышения квалификации учителей: сб. науч. тр. / РАО ИОВ; под ред. Т.Г. Браже. Санкт-Петербург, 1992. 97 с.
179. Современная школа и возрождение России (материалы к конф.) / сост. Т.Г. Браже, Е.А. Соколовская, Л.И. Рожко. Санкт-Петербург: НИИ НОВ, 1992. 119 с.

1993

180. Браже, Т.Г. Из опыта развития общей культуры учителя / Т.Г. Браже // Педагогика. 1993. № 2. С. 70–75.
181. Браже, Т.Г. Изучение педагогики общения в процессе участия на курсах английского языка, проводимых зарубежными специалистами / Т.Г. Браже, М.М. Заборщикова // Обновление школы и проблемы культуры педагога в процессе непрерывного образования / ИОВ РАО; под ред. Т.Г. Браже; ред.-сост. М.М. Заборщикова, Э.К. Туркина. Санкт-Петербург, 1993. С. 121–123.
182. Браже, Т.Г. Индивидуализация как одна из основ работы с учителем в системе повышения квалификации / Т.Г. Браже // Личностно-ориентированное обучение в системе повышения квалификации работников образования. Тез. докл. и выступлений на Всерос. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, май 1993 г.) В 2 ч. / МО РФ. РИПКРО; сост. Ю.И. Турчанинова, Л.Н. Горбунова, А.Г. Зубаков, В.Я. Синицина. Москва, 1993. Ч. 1 Вопросы методологии. С. 106–108.
183. Браже, Т.Г. Индивидуальные формы повышения квалификации учителей / Т.Г. Браже // Вечерняя сред. шк. 1993. № 4. С. 19–21.
184. Браже, Т.Г. Интеграция предметов в современной школе: опыт, трудности, перспективы / Т.Г. Браже // Интеграция науки и практики в развитии творческого потенциала личности учителя и ученика: материалы респ. конф. Оренбург, дек. 1993г. / редкол.: Т.К. Ахаян, А.В. Кирьякова, З.Г. Сафонова, С.В. Сальцева, И.И. Буева. Оренбург, 1993. С. 143–147.
185. Браже, Т.Г. Опыт ознакомления учащихся с культурой англоязычных стран при интегрированном подходе к преподаванию гуманитарных предметов / Л.Ф. Петрова, В.И. Гойхберг, Т.Г. Браже // Современная зарубежная культура в обучении иностранным языкам: сб. материалов науч.-практ. конф. ИОВ РАО / науч. ред. Ж.Л. Витлин. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 1993. С. 68–76.
186. Браже, Т.Г. Потребности личности в центр системы повышения квалификации учителей / Т.Г. Браже // Проблемы интеграции и дифференциации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. Ю.Н. Кулюткин; Самарский гос. пед. ин-т, НИИОВ РАО. Самара: Изд-во СамГПИ, 1993. С. 36–46.
187. Браже, Т.Г. Функциональная грамотность взрослых в области духовной культуры. Методы ее исследования, предварительные результаты / Т.Г. Браже // Проблемы функциональной грамотности: сб. науч. тр. / ИОВ РАО; под ред. В.Г. Онушкина, акад. РАО, Ю.Н. Кулюткина, чл.-корр. РАО. Санкт-Петербург: РАО, 1993. С. 25–32.
188. Обновление школы и проблемы культуры педагога в процессе непрерывного образования: материалы к конф. / под ред. Т.Г. Браже; ред.-сост. М.М. Заборщикова, Э.К. Туркина. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 1993. 127 с.

1994

189. Браже, Т.Г. Алексей Константинович Толстой (1817–1875). Николай Алксеевич Некрасов (1821–1877). Михаил Евграфович Салтыков-Щедрин (1826–1889). Владимир Галактионович Короленко (1853–1921) [ст.] / Т.Г. Браже // Россияне : кн. для чтения по истории Отечества XIX–нач. XX вв. (IX–X кл.). В 2 ч. Ч. 2. На nive культуры / авт. коллектив: А.Г. Бойко, Т.Г. Браже [и др.]; сост. Н.И. Элиасберг. Санкт-Петербург: СПбГУПМ, 1994. Гл. II. Российские литераторы. С. 81–147.
190. Браже, Т.Г. Аттестация как способ диагностики профессиональной компетентности учителя и развития его творческого потенциала / Т.Г. Браже // Измерения в педагогике: материалы Всерос. конф. Ч. III / Комитет по образованию мэрии Санкт-Петербурга, Лаборатория изучения образовательных систем; сост.: А.Н. Майоров [и др.]. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 1994. С. 44–45.
191. Браже, Т.Г. «Говорить во что бы то ни стало правду» (А.К. Толстой: его роль в общественной и литературной жизни) / Т.Г. Браже // Вечерняя сред. шк. 1994. № 2. С. 60–64 + 3-я стр. обл.
192. «Лучшее произведение Короленко это он сам...» (Личность В.Г. Короленко по его произведениям, дневникам, воспоминаниям современников) / Т.Г. Браже // Вечерняя сред. шк. 1994. № 6. С. 33–38.
193. Браже, Т.Г. О целях и тенденциях современной аттестации / Т.Г. Браже // Информ. бюл. Коорд. совета учеб.-метод. объединений (УМО) и науч.-метод. советов (НМС) Минобразования России. 1994. № 2. С. 14–16.
194. Браже, Т.Г. Общие принципы аттестации как способа диагностики и повышения профессиональной компетентности учителя / Т.Г. Браже // Аттестация учителей: концепция, методика, результаты эксперимента: сб. науч. тр. / под ред. Т.Г. Браже. Санкт-Петербург, 1994. С. 3–25.

195. Браже, Т.Г. Учитель как носитель культуры: традиции российского учительства и современность / Т.Г. Браже // Культурологический подход к преподаванию и проблемы повышения функциональной грамотности педагогов в области гуманитарной культуры: сб. материалов науч.-практ. конф. В 2 ч. / науч. ред. Т.Г. Браже; ред.-сост.: Т. Г. Браже, М.М. Заборщикова. Санкт-Петербург, 1994. Ч. 1. С. 3–8.
196. Аттестация учителей: концепция, методика, результаты эксперимента: сб. науч. тр. / под ред. Т.Г. Браже. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 1994. 160 с.
197. Культурологический подход к преподаванию и проблемы повышения функциональной грамотности педагогов в области гуманитарной культуры: сб. материалов науч.-практ. конф. Ч. 1 / ИОВ РАО; науч. ред. Т. Г. Браже ; ред.-сост.: Т. Г. Браже, М.М. Заборщикова. Санкт-Петербург: [б. и.], 1994. 88 с.
198. Культурологический подход к преподаванию и проблемы повышения функциональной грамотности педагогов в области гуманитарной культуры: сб. материалов науч.-практ. конф. Ч. 2 / ИОВ РАО; науч. ред. Т. Г. Браже ; ред.-сост.: Т. Г. Браже, М.М. Заборщикова. Санкт-Петербург: [б. и.], 1994. 146 с.
199. 149 школа Санкт-Петербурга: год 1993. Из опыта интеграции предметов гуманитарного цикла / сост. Т. Г. Браже, М.М. Заборщикова; авт. Введения Т.Г. Браже. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 1994. 92 с.

1995

200. Браже, Т.Г. Гуманитарная культура педагога как условие успешности его работы в школе XXI века / Т.Г. Браже // Образовательная политика на рубеже XX-XXI веков: материалы международного конф., 28 марта-3 апр. 1994 г. / науч. ред. Н. П. Литвинова. Санкт-Петербург: СПбГУПИМ, 1995 = Educational policies on the edge of the 20th-the 21st centuries. Ч. 2. С. 77–80. Текст на рус. и англ. яз.
201. Браже, Т.Г. Роль гуманитарной культуры в жизнедеятельности взрослого / Т.Г. Браже // Образование взрослых в России на рубеже XXI века: проблемы и перспективы: материалы науч.-практ. конф. В 2 ч. / ред.-сост.: В. Г. Онушкин и др. Санкт-Петербург, 1995. Ч. 1. С. 28–32.
202. Браже, Т.Г. Роль словарей в общем и профессиональном образовании взрослых / Т.Г. Браже, М.М. Заборщикова // Образование взрослых в России на рубеже XXI века: проблемы и перспективы: материалы науч.-практ. конф. В 2 ч. / ред.-сост.: В.Г. Онушкин и др. Санкт-Петербург, 1995. Ч. 1. С. 96–99.
203. Браже, Т.Г. Современная аттестация учителей: цели и тенденции: [о пакете диагност. и обучающих заданий для учителя, разработ. в Оренбург. ин-те усовершен. учителей] / Т.Г. Браже // Педагогика. 1995. № 3. С. 69–73.
204. Пиранашвили, Н.В. Развитие философской культуры учителя в процессе его практической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Пиранашвили; науч. рук. Т. Г. Браже; РАО ИОВ. Защищена 24.02.1995. Санкт-Петербург, 1995. 146 с. Библиогр.: с. 132–146.
205. Платунова, Л.К. Развитие кинематографической культуры учителя в процессе повышения его квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.К. Платунова; науч. рук. Т. Г.Браже, М.М. Заборщикова; РАО ИОВ. Защищена 29.12.1995. Санкт-Петербург, 1995. 144 с. Библиогр.: с. 132–144.

1996

206. Браже, Т. Г. «... Вы едва ли вблизи когда-нибудь видали, как умирают. Дай Бог и не видеть...» (Лермонтов и Кавказская война) / Т.Г. Браже // Вечерняя сред. шк. 1996. № 4. С. 33–37.
207. Браже, Т. Г. Гуманитарная культура как способ жизнедеятельности взрослых / Т.Г. Браже // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры Информационный бюллетень. 1996. № 5. Санкт-Петербург, Новгород, Псков, 1996.
208. Браже, Т.Г. Интеграция предметов в современной школе [Культуролог. уклон] / Т.Г. Браже // Литература в шк. 1996. № 5. С. 150–154.
209. Браже, Т. Г. О целях и тенденциях современной аттестации / Т.Г. Браже // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. Информационный бюллетень. 1996. № 2. Санкт-Петербург, Новгород, Псков. 1996. С. 14–16.
210. Браже, Т.Г. Образование образователей (методисты в системе непрерывного педагогического образования) / Т.Г. Браже, М.М. Заборщикова // Проектирование и пути преобразования системы

- повышения квалификации педагогов: материалы юбилейной науч.-практ. конф. «Кадры сферы образования взрослых: социально-педагогические проблемы». Часть II / ИОВ РАО; ред.-сост.: В.Г. Онушкин [и др.]. Санкт-Петербург, 1996. С. 32–35.
211. Браже, Т.Г. Особенности работы с диагностическими и обучающими методиками для учителей / Т.Г. Браже // Самодиагностика профессиональной деятельности учителя. Диагностические и обучающие методики. В 12 вып. / науч. ред. Т.Г. Браже, отв. ред. М.М. Заборщикова; РАО. Санкт-Петербург: РАО, 1996. Вып. 1. С. 4–19.
212. Браже, Т.Г. Развитие творческого потенциала, творческих способностей педагога в различных областях и деятельности досуга / Т.Г. Браже // Педагогические училища в системе непрерывного образования. Материалы науч.-практ. конф. «Педагогические училища в системе непрерывного образования: опыт, проблемы, перспективы». В 3 ч. Санкт-Петербург, 1996. Ч. 1. С. 36–38.
213. Браже, Т.Г. Роль гуманитарной культуры в жизнедеятельности взрослых / Т.Г. Браже // Информ. бюл. Коорд. совета учеб.-метод. объединений (УМО) и науч.-метод. советов (НМС) Минобразования России. 1996. № 6. С. 17–19.
214. Концепция повышения квалификации педагогических кадров школы / Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования, С.-Петерб. ун-т пед. мастерства; [подгот. Т. Г. Браже и др.]; сост. Т. Г. Браже. Санкт-Петербург, 1996. 122 с.
215. Самодиагностика профессиональной деятельности учителя. Диагностические и обучающие методики. В 12 вып. / авт. предисл., науч. ред. Т.Г. Браже; отв. ред. М.М. Заборщикова; ИОВ РАО; Социально-образоват. центр. Санкт-Петербург, 1996. Вып. 1 для учителей литературы. 61 с.
216. Самодиагностика профессиональной деятельности учителя. Диагностические и обучающие методики. В 12 вып. / авт. предисл., науч. ред. Т.Г. Браже; отв. ред. М.М. Заборщикова; ИОВ РАО; Социально-образоват. центр. Санкт-Петербург, 1996. Вып. 5 для учителей физической культуры / М.В. Прохорова. 70 с.
217. Самодиагностика профессиональной деятельности учителя. Диагностические и обучающие методики. В 12 вып. / авт. предисл., науч. ред. Т.Г. Браже; отв. ред. М.М. Заборщикова; ИОВ РАО; Социально-образоват. центр. Санкт-Петербург, 1996. Вып. 7 для учителей географии / Е.Я. Чернихова. 62 с.
218. Самодиагностика профессиональной деятельности учителя. Диагностические и обучающие методики. В 12 вып. / авт. предисл., науч. ред. Т.Г. Браже; отв. ред. М.М. Заборщикова; ИОВ РАО; Социально-образоват. центр. Санкт-Петербург, 1996. Вып. 8 для учителей физики / А.Е. Марон. 49 с.
219. Самодиагностика профессиональной деятельности учителя. Диагностические и обучающие методики. В 12 вып. / авт. предисл., науч. ред. Т.Г. Браже; отв. ред. М.М. Заборщикова; ИОВ РАО; Социально-образоват. центр. Санкт-Петербург, 1996. Вып. 9 – для учителей химии / М.А. Гаученова. 46 с.
220. Самодиагностика профессиональной деятельности учителя. Диагностические и обучающие методики. В 12 вып. / авт. предисл., науч. ред. Т.Г. Браже; отв. ред. М.М. Заборщикова; ИОВ РАО; Социально-образоват. центр. Санкт-Петербург, 1996. Вып. 10 для учителей иностранных языков / Ж.Л. Витлин. 77 с.
221. Самодиагностика профессиональной деятельности учителя. Диагностические и обучающие методики. В 12 вып. / авт. предисл., науч. ред. Т.Г. Браже; отв. ред. М.М. Заборщикова; ИОВ РАО; Социально-образоват. центр. Санкт-Петербург, 1996. Вып. 12 для учителей трудового обучения / А.М. Коростелева. 46 с.
222. Образование взрослых на рубеже XXI века: по материалам науч.-практ. конф. в Ин-те образования взрослых Рос. Акад. образования, Санкт-Петербург / В.Г. Онушкин, Ю.Н. Кулюткин, М.Д. Махлин, Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский [и др.] // Вечерняя сред. шк. 1996. № 5. С. 33–38.

1997

223. Браже, Т.Г. Гуманитарные знания в образовании личности / Т.Г. Браже // Вечерняя сменная школа: проблемы и факторы развития: материалы конференции / сост.: А.Е. Марон [и др.]. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 1997. С. 17–19.
224. Браже, Т.Г. Инженеры и врачи о своих гуманитарных знаниях и общей культуре как интегральной характеристике личности / Т.Г. Браже // Интеграционные процессы в образовании взрослых: материалы науч.-практ. конф. ИОВ РАО. Санкт-Петербург, 1997. С. 73–76.

225. Браже, Т.Г. Методисты в системе непрерывного образования / Т.Г. Браже, М.М. Заборщикова // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. Информационный бюллетень. 1997. № 9. Санкт-Петербург, Новгород, Псков, 1997.
226. Можно ли преодолеть неумение и нежелание учеников слышать, читать и осваивать художественную речь?: метод. рекомендации / Т.Г. Браже, М.М. Заборщикова, Я.И. Резникова, Л.Д. Фурасова; под ред. Т.Г. Браже; РАО ИОВ. Социально-образоват. центр. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 1997. 60 с.
227. Браже, Т.Г. Неумение и нежелание читать и осваивать художественную речь как социально-педагогическое явление / Т.Г. Браже // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. Информационный бюллетень. 1997. № 10. Санкт-Петербург, Новгород, Псков, 1997.
228. Браже, Т.Г. Образование, профессия и культура / Т.Г. Браже // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. Информационный бюллетень. 1997. № 11. Санкт-Петербург, Новгород, Псков, 1997.
229. Браже, Т. Г. «Пожарная лестница» или «система поддержки» учащимся в освоении художественного слова? / Т.Г. Браже // Можно ли преодолеть неумение и нежелание учеников слышать, читать и осваивать художественную речь?: методические рекомендации / ИОВ РАО; под ред. Т.Г. Браже; авт.-сост.: Т.Г. Браже [и др.]. Санкт-Петербург, 1997. С. 3–5.
230. Санкт-Петербург. 1703–1917: книга для чтения / авт.-сост. А.В. Даринский, Д.Н. Мурин, Т.Г. Браже, А.Г. Бойко; под ред. А.В. Даринского. Санкт-Петербург: Свет, 1997. 416 с.: ил.
231. Боровик, М.Г. Системно-культурологические основы изучения гуманитарных предметов в школе (на примере литературы): дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.Г. Боровик; науч. рук. Т.Г. Браже; СПбГУПМ. Санкт-Петербург, 1997. 191 с. +1 прил. Библиогр.: с. 173–191.
232. Брякова, И.Е. Формирование готовности студентов к развитию творческих способностей учеников: дис... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 05.11.1997 / И.Е. Брякова; науч. рук. Т.Г. Браже; ИОВ РАО. Санкт-Петербург, 1997. 287 с.: табл.. Библиогр.: с. 198–219.
233. Зотова, Н.К. Аттестация как способ повышения квалификации учителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.К. Зотова; науч. рук. Т.Г. Браже; РАО ИОВ. Защищена 25.04.1997. [Санкт-Петербург], 1997. 197 с.: ил. Библиогр.: с. 115–132, 151–152.
234. Шарাপова, Л.А. Принципы и пути изучения стихосложения в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: дата защиты 17.12.1997 / Л.А. Шарাপова; науч. рук. Т.Г. Браже. Санкт-Петербург, 1997. 17 с.

1998

235. Браже, Т. Г. «Лучшее произведение Короленко – это он сам...» / Т.Г. Браже // Уроки литературы в старших классах: сб. ст. Москва: Нар. образование, 1998. С. 129–145.
236. Браже, Т.Г. Горький – «старый» и «новый» / Т.Г. Браже // Уроки литературы в старших классах: сб. ст. Москва: Нар. образование, 1998. С. 160–175.
237. Браже, Т.Г. Гуманитарная культура и профессиональная компетентность специалиста / Т.Г. Браже // Новые знания. 1998. № 3.
238. Браже, Т. Г. «На жизнь я оглядываюсь с благодарностью...» («Живая жизнь» в произведениях В.В. Вересаева) / Т.Г. Браже // Открытая школа. 1998. № 1. С. 44–49.
239. Браже, Т.Г. Ознакомление педагогов с новейшей русской литературой (90-е годы) / Т.Г. Браже // Исследовательская деятельность в педагогическом училище и колледже: материалы науч.-практ. конф. «Непрерывное образование педагога: вероятностный прогноз и новые проекты», Санкт-Петербург, 10–13 окт. 1999г. Ч. 2 / РАО ИОВ, Иркут. ИПКРО; редкол.: М.Б. Есаулова и др. Санкт-Петербург, Иркутск, 1998. С. 3–11.
240. Браже, Т.Г. Введение. Программа спецкурса (факультатива) в XI–XII кл. «Русские прозаики конца XIX-начала XX века» / Т.Г. Браже // Пути обновления содержания литературно-художественного образования в открытой школе / авт. сост.: Т.Г. Браже [и др.]; под ред. Т.Г. Браже. Санкт-Петербург, 1998. С. 3–49.
241. Пути обновления содержания литературно-художественного образования в открытой школе / авт.-сост.: Т.Г. Браже, М.М. Заборщикова, Е.А. Соколовская, Л.К. Платунова; под ред. Т.Г. Браже. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 1998. 83 с.
242. Браже, Т.Г. Тема детства в творчестве Гарина-Михайловского. 8 кл. / Т.Г. Браже // Литература в шк. 1998. № 2. С. 104–110.

1999

243. Браже, Т. Г. Вводно-коррективное повторение. (Модуль): [Метод. рекомендации в помощь учителю лит. вечер. шк.] / Т. Г. Браже // Открытая шк. 1999. № 5. С. 39–42.
244. Браже Т. Г. Восприятие учащимися стихов о Пушкине: эксперимент, повторенный через 30 лет / Т. Г. Браже // Пушкин и духовная культура: Традиции и новаторство: метод. указания к уроку литературы в средней школе: сб. науч. ст. / под ред. Г. Н. Ионина, Е. С. Роговера; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 1999. С. 95–101.
245. Браже Т. Г. Гуманитарные знания в становлении личности / Т. Г. Браже // Гуманитарное образование в школе: состояние, проблемы обновления. Москва: Прометей, МПГУ, 1999.
246. Браже, Т. Г. Знаменитый спектакль о Пушкине / Т. Г. Браже // О Пушкине. Через 200 лет: сб. ст. / сост. Д. Н. Мурин; СПбГУПМ. Санкт-Петербург, 1999. С. 85–96.
247. Браже, Т. Г. Знаменитый спектакль о Пушкине по пьесе А. Глобы / Т. Г. Браже // Литература в шк. 1999. № 4. С. 31–39.
248. Браже, Т. Г. Пушкин в спектакле по пьесе А. Глобы / Т. Г. Браже // Два века с Пушкиным: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. 17–18 февр. 1999 г. в 2 ч. Оренбург: ОГПУ, 1999. Ч. 2 Пушкин и оренбургский край. Изучение творчества Пушкина в вузе и школе. Пушкин и искусство. С. 160–166.
249. Браже, Т. Г. Результативность как одна из гуманистических основ обучения взрослых // Гуманистические основы технологий обучения взрослых в различных образовательных системах: материалы конф. ИОВ РАО 12–14 октября 1999 г., Санкт-Петербург / общ. ред. А. Е. Марон, сост.: Т. Г. Браже, Л. Л. Горбунова, М. М. Заборщикова [и др.]; РАО ИОВ. Санкт-Петербург, 1999. С. 11–14.
250. Браже, Т. Г. Стихи о Пушкине: эксперимент по их восприятию, повторенный через 30 лет / Т. Г. Браже // Открытая шк. 1999. № 3. С. 44–49.
251. Гуманистические основы технологий обучения взрослых в различных образовательных системах: материалы конф. ИОВ РАО 12–14 октября 1999 г., Санкт-Петербург / РАО ИОВ; сост.: Т. Г. Браже, Л. Л. Горбунова, М. М. Заборщикова [и др.]; общ. ред. А. Е. Марон. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 1999. 327 с.
252. Русская литература XIX века: 10 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / под ред. Г. Н. Ионина. Москва: Мнемозина, 1999. Ч. 1 / [В. М. Акимов, Е. И. Анненкова, Т. Г. Браже и др.]. 1999. 349, [2] с.: ил.
253. Осиева, Ю. Г. Развитие методической науки в Ленинграде в 1930-е – начале 1940-х гг.: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю. Г. Осиева; науч. рук. Т. Г. Браже; СПбГУПМ. Санкт-Петербург, 1999. 217 с., [6] л. прил. Библиогр.: с. 136–151.
254. БРАЖЕ Тереза Георгиевна [статья о ней] // Национальная энциклопедия личностей (Синие страницы Петербурга). 1997–1998. Текст электронный. -СПб., 1999. Режим доступа: <http://per-rg.ru/index.php?p=200>

2000

255. Браже, Т. Г. А. К. Толстой (1817–1875). Материалы к изучению в 10-ом классе / Т. Г. Браже // Педагогические мастерские по литературе: кн. для учителя / сост.: И. А. Мухина, А. Н. Сивакова. Санкт-Петербург, 2000. С. 311–337.
256. Браже, Т. Г. Гуманитарные знания в образовании личности / Т. Г. Браже // Совершенствование школьного образования и проблемы преподавания гуманитарных предметов: сб. ст. / под общ. ред. Т. Г. Браже. Санкт-Петербург: СПб ГУПМ, 2000. С. 3–5.
257. Браже, Т. Г. Гуманистические основы обучения взрослых / Т. Г. Браже // Регион: Политика. Экономика. Социология. 2000. № 4. С. 142–145.
258. Браже, Т. Г. Гуманистические основы технологий обучения взрослых / Т. Г. Браже // Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: кол. монография. В 4-х т. 12 кн. / науч. ред. В. И. Подобед; ИОВ РАО. Санкт-Петербург, 2000–2001. Том 4. Книга 1. Теоретико-методологические основы проектирования технологий обучения взрослых / А. Е. Марон, Т. Г. Браже, Ж. Л. Витлин [и др.]; под ред. А. Е. Марон. 2000. С. 16–41.
259. Браже, Т. Г. Индивидуальные формы обучения гуманитарным предметам (концептуальный подход на примере литературы): [Обучение в вечер. шк.] / Т. Г. Браже // Открытая школа. 2000. № 3. С. 25–27.
260. Браже, Т. Г. Лиха беда начало... Вместо предисловия // Традиционные и инновационные способы обучения литературе: из опыта работы по экспериментальной программе для 5–11 кл.: сб. ст.

- учителей литературы Второй гимназии. / ред.-сост. Т.Г. Браже, К.Д. Орфани; ИОВ РАО, Вторая Санкт-Петербургская гимназия. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2000. Серия «Индивидуальные образовательные маршруты». С. 2.
261. Браже, Т.Г. Наше национальное богатство (о Гарине-Михайловском и его произведениях) / Т.Г. Браже // Открытая школа. 2000. № 4. С. 46–52.
262. Браже, Т.Г. Принципы оценки деятельности андрагога / Т.Г. Браже // Андрагог в открытом обществе: материалы рос.-пол. семинара / под ред. Е.А. Соколовской, Т.В. Шадринной. Санкт-Петербург; Иркутск; Плоцк, 2000. С. 93–97.
263. Браже, Т.Г. Принципы оценки деятельности андрагога / Т.Г. Браже // Педагогика. 2000. № 6. С. 18–20.
264. Браже, Т.Г. Целостное изучение эпического произведения: пособие для учителя / Т.Г. Браже. 2-е изд., перераб. Санкт-Петербург: Глагол, 2000. 272 с. (Кн. для учителя).
265. Русская литература XIX века. 10 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / под ред. Г.Н. Ионина. Москва: Мнемозина, 2000. Ч. 1 / В.М. Акимов, Е.И. Анненкова, Т.Г. Браже, А.В. Давновский. 351 с.: ил. Библиогр. в конце ст.
266. Санкт-Петербург. 1703–1917: книга для чтения / авт.-сост. А.В. Даринский, Д.Н. Мурин, Т.Г. Браже, А.Г. Бойко; под ред. А.В. Даринского. Санкт-Петербург: Глагол, 2000. 416 с.: ил. Авт. статьи: Николай Алексеевич Некрасов. Михаил Евграфович Салтыков-Щедрин. Алексей Константинович Толстой. Николай Григорьевич Чернышевский. Всеволод Михайлович Гаршин.
267. Совершенствование школьного образования и проблемы преподавания гуманитарных предметов: сб. ст. / под общ. ред. Т.Г. Браже. Санкт-Петербург: СПбГУПМ, 2000. 109 с.
268. Традиционные и инновационные способы обучения литературе: из опыта работы по экспериментальной программе для 5–11 кл.: сб. ст. учителей литературы Второй гимназии. / ред.-сост. Т.Г. Браже, К.Д. Орфани; РАО, ИОВ, Вторая Санкт-Петербургская гимназия. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2000. 72 с. Серия «Индивидуальные образовательные маршруты». Браже, Т.Г. Лиха беда начало... Вместо предисл. С. 2.
269. Балашов, М.Е. Совершенствование профессиональной культуры учителей художественно-эстетического цикла в последипломном образовании: дис... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 20.12.2000 / М.Е. Балашов; науч. рук. Т.Г. Браже; СПбГУПМ. Санкт-Петербург, 2000. 202 с., 54 с. прил. Библиогр.: с. 187–202.
270. Кудрявцева, М.Е. Психолого-педагогические основы деятельности учителя по воспитанию эстетического вкуса учащихся: дис... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 20.12.2000 / М.Е. Кудрявцева; науч. рук. Т.Г. Браже; СПбГУПМ. Санкт-Петербург, 2000. 220 с. Библиогр.: с. 203–220.
271. Тенютина, Е.Д. Научно-теоретическая компетентность учителя и ее влияние на характер результатов обучения: дис... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 19.01.2000 / Е.Д. Тенютина; науч. рук. Т.Г. Браже; СПбГУПМ. Санкт-Петербург, 1999. 224 с. Библиогр.: с. 175–194.
272. Braze, T.G. Rola humanistycznej kultury w zawodowej kompetencyjności specjalisty i kształtowaniu go jako osobowości / T.G. Braze // Integracja prac androgogów Europy środkowej i wschodniej. Materiały VI Toruńskiej Konferencji Androgogicznej październik 1998r. Biblioteka edukacji dorosłych, t.20 / pod redakcją naukową E.A. Wesołowskiej i Z.P. Kruszewskiego. Płock: Warszawa, 2000. Strona 33–40. На пол. яз. = Браже, Т.Г. Роль гуманитарной культуры в профессиональной компетентности специалиста и формировании его как личности // Взаимодействие андрагогов Центральной и Восточной Европы. Материалы 6-й Торуньской андрогогической конференции октябрь 1998 г. Библиотека образования взрослых. Т. 20 / под науч. ред. Е.А. Весоловской и З.П. Крушевского. Варшава Плоцк, 2000. С. 33–40. (пер. с пол.).

2001

273. Браже, Т.Г. Библиотекарь как андрагог: [психологические особенности библиотекаря во взаимодействии с читателем. Психологические аспекты библиотечно-информационного обслуживания. Результаты исследования самооценки библиотекарей] / Т.Г. Браже // Социальный работник как андрагог: сб. ст. / ред.: Г. Сухобская, Е. Соколовская, Т. Шадрина; РАН ИОВ. Санкт-Петербург; Иркутск, 2001. С. 125–131.
274. Браже, Т.Г. В.Г. Короленко «идеальный образ русского писателя» / Т.Г. Браже // XX век. Люди и судьбы: кн. для чтения по философии, истории, литературе и искусству для ст. шк. / [авт. коллектив]; под общ. ред. Н.И. Элиасберг. Санкт-Петербург: Иван Федоров, 2001. С. 180–201.

275. Браже, Т.Г. Вклад в теорию и практику образования взрослых специалистами ИОВ по методике обучения и воспитания / Т.Г. Браже, Е.А. Соколовская // Развитие научных школ в исследовании образования взрослых : материалы науч. конф., 30 мая 2001 г. / ред. Е.И. Добринская, Г.С. Сухобская; РАО, ИОВ. Санкт-Петербург, 2001. С. 19–21.
276. Браже, Т.Г. Исследование проблем гуманитарной культуры взрослых в ИОВ РАО / Т.Г. Браже // Развитие научных школ в исследовании образования взрослых : материалы науч. конф., 30 мая 2001 г. / ред. Е.И. Добринская, Г.С. Сухобская; РАО, ИОВ. Санкт-Петербург, 2001. С. 44–47.
277. Браже, Т.Г. Критерии оценки действенности гуманитарных знаний в формировании личности / Т.Г. Браже // Академические чтения : сб. Вып. 1. Роль академической науки в развитии современного образования / ред. И.М. Титова; сост. М.И. Башмаков, А.И. Извеков, СПбГУП. Санкт-Петербург, 2001. С. 63–64.
278. Браже, Т.Г. Повесть В.И. Даля «Жизнь человека или прогулка по Невскому проспекту» в контексте русской литературы / Т.Г. Браже // Вторые междунар. Измайловские чтения, посв. 200-летию со дня рождения В.И. Даля, 25–27 окт. 2001г. / отв. ред. А.Г. Прокофьева; Оренбург. гос. пед. ин-т. Оренбург, 2001. С. 23–28.
279. Браже, Т.Г. Профессиональное чтение как один из факторов успешной жизнедеятельности взрослых / Т.Г. Браже // Развитие научных школ в исследовании образования взрослых : материалы науч. конф., 30 мая 2001г. / ред. Е.И. Добринская, Г.С. Сухобская; РАО, ИОВ. Санкт-Петербург, 2001. С. 85–89.
280. Браже, Т.Г. Сбросим Горького с парохода современности? / Т.Г. Браже // XX век. Люди и судьбы: кн. для чтения по философии, истории, литературе и искусству для ст. шк. / [авт. коллектив]; под общ. ред. Н.И. Элиасберг. Санкт-Петербург: Иван Федоров, 2001. С. 202–216.
281. Браже, Т.Г. Слагаемые профессионализма / Т.Г. Браже // Учитель. 2001. № 2. С. 59–64.
282. Актуальные проблемы современного образования. Образовательная программа надпредметного интегративного модуля / авт. кол.; общ. ред.: В.Г. Воронцова, С.В. Алексеев. Санкт-Петербург: СПб ГУПМ, 2001. 28 с. Среди авт.: Т.Г. Браже.
283. Пособие для учителя к учебнику и хрестоматии «Русская литература XIX века». 10 класс / под ред. Г.Н. Ионина. Москва: Мнемозина, 2001. 206, [1] с. Т.Г. Браже [Авт. разд.]: Изучение биографии и личности писателя; Основные подходы к изучению творчества А.К. Толстого в X классе; Пути постижения нравственно-эстетической позиции Л.Н. Толстого в романе «Война и мир».
284. Программа по литературе для 5–11-х классов с углубленным изучением литературы: (1020 часов) / Т.Г. Браже, Е.Л. Иванова, К.А. Карпенко, К.Д. Орфани. Санкт-Петербург: СПГУПМ, 2001. 102, [1] с.
285. Русская литература XIX века. 10 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / под ред. Г.Н. Ионина. 2-е изд. Москва: Мнемозина, 2001. Ч. 1 / В.М. Акимов, Е.И. Анненкова, Т.Г. Браже, А.В. Дановский. 351 с.: ил. Библиогр. в конце ст.
286. Сизова, М.Б. Изучение в школе произведений новейшей литературы как способ подготовки учащихся к диалогу с современным искусством: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.Б. Сизова; науч. рук. Т.Г. Браже; РГПУ им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2001. 227 с.
287. Браже Тереза Георгиевна [Статья о Т.Г. Браже] // Мелуа, А.И. Качество: энциклопедия / А.И. Мелуа. Москва; Санкт-Петербург: Гуманистика, 2001. 559 с.: ил. (Биографическая международная энциклопедия «Гуманистика»).

2002

288. Браже, Т.Г. Методист как андрагог / Т.Г. Браже, М.М. Заборщикова // Проблемы формирования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования. Материалы второй междунар. науч.-практ. конф. каф. педагогики и андрагогики 16–17 апр. 2002г. / СПбГУПМ. Санкт-Петербург, 2002. С. 58–60.
289. Браже, Т.Г. Речевая культура педагога как междисциплинарная проблема / Т.Г. Браже // Актуальные проблемы современного образования: учеб.-метод. пособие для учителей / авт. кол.; общ. ред.: В.Г. Воронцова, С.В. Алексеев. 2-е изд. Санкт-Петербург, 2002. С. 197–213. (Постдипломное образование педагога).
290. Браже Т.Г. Соотнесение объективного и субъективного эталона профессионализма как одно из направлений работы с учителем в системе повышения квалификации / Т.Г. Браже // Современные адаптивные системы образования взрослых. К 60-летию Российской Академии образования: [сб. ст.] / РАО ИОВ; [сост.: В.И. Подобед и др.]; под ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. Санкт-Петербург, 2002. С. 25–30.

291. Браже, Т.Г. Учитель как носитель гуманитарной культуры: традиции российского учительства и современность / Т.Г. Браже // Гуманитарная культура учителя: сб. ст. / сост. Н.И. Элиасберг; СПбГУПМ. Санкт-Петербург, 2002. С. 32–42.
292. Браже, Т.Г. Читатели пользователи библиотек: мотивы и характер их чтения / Т.Г. Браже // Духовный опыт детства: альманах по материалам Лихановских чтений 24 окт. 2002. Киров, 2002. С. 40–45.
293. Русская литература XIX века. 10 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / под ред. Г.Н. Ионина. 3-е изд. Москва: Мнемозина, 2002. Ч. 1 / В.М. Акимов, Е.И. Анненкова, Т.Г. Браже, А.В. Дановский. 351 с.: ил. Библиогр. в конце ст.
294. Русская литература XIX века: 10 кл.: хрестоматия для общеобразоват. учрежд. / [Г.Н. Ионин и др.]; под ред. Г.Н. Ионина. 2-е изд. Москва: Мнемозина: Моск. учеб., 2002. 479 с.: ил. Браже Т. Г.: авт. разд.: А.К. Толстой, Н.Г. Чернышевский, Л.Н. Толстой.
295. БРАЖЕ Тереза Георгиевна [в Списке ученых]. Текст электронный // Национальная энциклопедия личностей (Синие страницы Петербурга). 1997–1998. Санкт-Петербург, 1999 -. Список ученых, которым присвоено звание «Заслуженный деятель науки Российской Федерации» в 2002 году. URL: <https://academic.ru/searchall.php?SWord=БРАЖЕ+Тереза+Георгиевна&from=xx&to=ru&did=rwiki&styre=> (дата обращения 12.05.2021.)

2003

296. Браже, Т.Г. Андрагогический подход к проектированию адаптивных систем образования взрослых / Т.Г. Браже // Практическая андрагогика: метод. пособие. Книга 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / авт. кол.; под ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. Санкт-Петербург, 2003. Ч. 1, Гл. 2. С. 35–48.
297. Браже, Т.Г. Взрослый как читатель // Основы андрагогики: учеб. пособие для вузов / Т.Г. Браже, И.А. Колесникова, А.Е. Марон [и др.]; под ред. И.А. Колесниковой. Москва: Академия, 2003. Глава 20. С. 154–159.
298. Браже, Т.Г. На рубеже веков и эпох. Изучение в школе жизни и творчества В.В. Вересаева / Т.Г. Браже // Литература в школе. 2003. № 7. С. 15–18. (Наши духовные ценности: Готовься к уроку).
299. Основы андрагогики: учебное пособие для вузов по специальностям 031000 – Педагогика и психология, 033400 – Педагогика / Т.Г. Браже, И.А. Колесникова, А.Е. Марон и др.; ред. И.А. Колесникова. Москва: Academia, 2003. 238 с.: ил. (Высшее образование). Библиогр. в конце глав.
300. Педагогическое исследование: анализ ключевых понятий: материалы науч. практ. конф. аспирантов, соиск. и молодых ученых, 26 марта 2002 г. Вып. 3 / науч. ред. И.Ю. Алексашина, Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский [и др.]; общ. ред. И.В. Головина. Санкт-Петербург: СПб ГУПМ, 2003. 124 с. (Школа молодых ученых).
301. Браже, Т.Г. Речевая культура учителя как научно-педагогическая проблема / Т.Г. Браже // Русское слово в мировой литературе. Материалы X Конгресса Междунар. ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Санкт-Петербург, 30 июня 5 июля 2003 г. Пленарные заседания: сб. докл.: в 2 т. / под ред. Е.Е. Юркова, Н.О. Рогожиной. Санкт-Петербург, 2003. Т. II. С. 51–56.
302. Браже, Т.Г. Самообразование взрослого человека и чтение как способ его адаптации и саморазвития / Т.Г. Браже // Практическая андрагогика: метод. пособие. Кн. 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / авт. кол.; под ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. Санкт-Петербург, 2003. Ч. II, Гл. 1. С. 111–125.
303. Браже, Т.Г. Уровни адаптивности систем образования взрослых / Т.Г. Браже // Образование взрослых в современном развивающемся обществе. Материалы Междунар. науч.-практ. конф. 18–19 нояб. 2003г. В 2-х ч. / гл. науч. ред. В.И. Подобед. Санкт-Петербург, 2003. Ч.I. Современное образование взрослых: общие вопросы функционирования и развития. С. 185–189.
304. Браже, Т.Г. Учитель как профессионал и личность в пространстве культуры / Т.Г. Браже // Мир русского слова. 2003. № 3. С. 56–58.
305. Браже, Т.Г. Учитель как читатель / Т.Г. Браже // Культура чтения в контексте модернизации российской школы: развитие культуры чтения как социально-педагогическая проблема. Материалы Второй науч.-практ. конф., 24 янв. 2003г. Санкт-Петербург / редкол.: Т.Г. Галактионова, С.М. Бородин, В.А. Бородин. Санкт-Петербург, 2003. С. 24–26.
306. Браже, Т.Г. Чтение взрослых как педагогическая проблема / Т.Г. Браже // Педагогика. 2003. № 3. С. 3–10.

307. Браже, Т. Г. Чтение взрослых как способ саморазвития и самоидентификации / Т. Г. Браже // Практическая андрагогика: метод. пособие. Кн. 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / авт. кол.; под ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марона. Санкт-Петербург, 2003. С. 17–22.
308. Браже, Т. Г. Школьный библиотекарь как андрагог [Анализ взглядов школ. библиотекарей Санкт-Петербурга, работающих не только с детьми, но и со взрослыми] / Т. Г. Браже // Школьная библиотека. 2003. № 2. С. 17–19.
309. Браже, Т. Г. «Ювеналий Николаевич умел задавать интересные, еще не имеющие решения вопросы...» / Т. Г. Браже // Педагогические чтения, посвященные памяти Ю. Н. Кулюткина: [сборник материалов] / Г. С. Сухобская, С. Г. Вершловский, В. Ю. Кричевский [и др.]; науч. ред. И. Ю. Алексашина. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2003. Раздел: Воспоминания. С. 25–27.
310. Практическая андрагогика: метод. пособие. Кн. 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых [сб. ст.] / авт. кол.; под ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марона. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2003. 431 с. Среди авт.: Т. Г. Браже, А. И. Жилина, Т. В. Мухлаева [и др.].
311. Русская литература XIX века: 10 кл.: учеб. для общеобразоват. учрежд. / В. М. Акимов, Е. И. Анненкова, Т. Г. Браже, Н. К. Данилова, А. В. Дановский; под ред. Г. Н. Ионина. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Мнемозина, 2003. 445,[2] с.: ил., портр.
312. Русская литература XIX века: 10 кл.: учеб. для общеобразоват. учрежд. В 2 ч. / В. М. Акимов, Е. И. Анненкова, Т. Г. Браже [и др.]; под ред. Г. Н. Ионина. 5-е изд. Москва: Мнемозина, 2003. Ч. 1 / В. М. Акимов, Е. И. Анненкова, Т. Г. Браже; ред. Г. Н. Ионин. 2003. 349,[2] с.: ил.

2004

313. Браже, Т. Г. “Восток – дело тонкое”: [рецензия] / Т. Г. Браже // Библиотечное дело. 2004. № 10. С. 41. Рец. на кн.: Бородина, В. А. Восприятие поэзии Востока: учебно-методическое пособие / В. А. Бородина. Москва; Санкт-Петербург: Диля, 2001. 224 с.
314. Браже, Т. Г. «Заветные записки»: Исповедально-завещательная библиография в Интернет. Чтение как способ саморазвития и самоидентификации / Т. Г. Браже // Школьная библиотека. 2004. № 8. С. 21–25.
315. Браже, Т. Г. О гедонистической функции изучения литературы / Т. Г. Браже // Чтение как Радость, Труд и Творчество: сб. ст. по итогам смотра пед. достижений в развитии культуры чтения / ред.-сост. Т. Г. Галактионова. Санкт-Петербург: Агентство образовательного сотрудничества, 2004. С. 36–42.
316. Браже, Т. Г. Проблемы и перспективы последипломого педагогического образования / Т. Г. Браже // Литература. Методика. Краеведение. Сб. науч. тр., посв. 70-летию А. Г. Прокофьевой. Оренбург, ОГПУ, 2004. С. 33–38.
317. Браже, Т. Г. Проблемы и перспективы последипломого педагогического образования / Т. Г. Браже // Постдипломное образование: проблемы, опыт и перспективы. Материалы IV межд. конф. педагогики и андрагогики СПбАППО / подгот. изд. С. Г. Вершловский, С. Л. Братченко, О. Д. Владимирская [и др.]. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2004. С. 22–24.
318. Браже, Т. Г. Современная литература есть / Т. Г. Браже // Литература. Методика. Краеведение. Сб. науч. трудов, посв. 70-летию А. Г. Прокофьевой. Оренбург, ОГПУ, 2004. С. 68–70.
319. Браже, Т. Г. Чтение взрослого как способ саморазвития и самоидентификации / Т. Г. Браже // Чтение детей и подростков как фактор формирования человеческого капитала. Материалы Всерос. науч.-практ. конф. 27–28 мая 2004 г. / редкол.: Т. Г. Браже, Т. И. Полякова, С. М. Бородин. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2004. С. 17–21.
320. Браже, Т. Г. Чтение как педагогическая проблема / Т. Г. Браже // Чтение как ценность : материалы науч.-практ. конф. / Т. Г. Браже, Н. В. Потемкина, Л. К. Платунова [и др.]; ГОУ СОШ № 210 Центрального района Санкт-Петербурга. Санкт-Петербург: [б. и.], 2004. С. 3–4.
321. Пособие для учителя к учебнику и хрестоматии “Русская литература XIX века”. 10 кл. / под ред. Г. Н. Ионина. 4-е изд. Москва: Мнемозина, 2004. 206, [1] с. Т. Г. Браже: разд.: Изучение биографии и личности писателя; Основные подходы к изучению творчества А. К. Толстого в X классе; Пути постижения нравственно-эстетической позиции Л. Н. Толстого в романе «Война и мир».
322. Русская литература XIX века: 10 кл.: хрестоматия для общеобразоват. учреждений / Г. Н. Ионин, Е. С. Роговер, Т. Г. Браже [и др.]; под ред. Г. Н. Ионина. 3-е изд. Москва: Мнемозина, 2004. 479 с.: ил.

323. Чтение детей и подростков как фактор формирования человеческого капитала: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / редкол.: Т.Г. Браже, Т.И. Полякова, С.М. Бородин. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2004. 100 с.
324. Грачева, И.В. Соотношение текста и контекста в литературно-художественном образовании школьников как историко-педагогическая проблема: дис.. канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 20.12.2004 / И.В. Грачева; науч. рук. Т.Г. Браже; СПб АППО. Санкт-Петербург, 2004. 210 с. Библиогр.: с. 176–180.
325. Еремеев, О.И. Развитие правовой культуры специалиста пенитенциарной системы в процессе повышения квалификации проблема: дис... канд. пед. наук: 13.00.08: защищена 20.12.2004 / О.И. Еремеев; науч. рук. Т.Г. Браже. Вел. Новгород, 2004.
326. Русская литература XIX века: 10 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. / под ред. Г.Н. Ионина. 6-е изд. Москва: Мнемозина, 2004. Ч. 1 / В.М. Акимов, Е.И. Анненкова, Т.Г. Браже; ред. Г.Н. Ионин. 2004. 349,[2] с.: ил.

2005

327. Браже, Т.Г. Прогностическая модель летних творческих курсов / Т.Г. Браже // Постдипломное образование в системе непрерывного образования : материалы V междунар. науч.-практ. конф. каф. педагогики и андрагогики. 12–13 апр. 2005 г. / подгот. изд. С.Г. Вершловский [и др.]. Санкт-Петербург, 2005. С. 34–37.
328. Браже, Т.Г. Развитие гуманитарной культуры как глобальная проблема образования взрослых в XXI веке: теоретический аспект / Т.Г. Браже // Человек и образование. 2005. № 1. С. 15–17.
329. Браже, Т.Г. Развитие гуманитарной культуры как одно из направлений интеграции российского образования в общеевропейское пространство / Т.Г. Браже // Научное обеспечение процесса интеграции российского образования в европейское пространство: сборник статей / СПбГУ; редкол.: И.М. Титова (отв. ред.), Н.В. Бордовская, А.П. Валицкая, Л.М. Мосолова. Санкт-Петербург, 2005. (Академические чтения. Вып. 5). С. 30–32.
330. Браже, Т.Г. Рефлексивность и креативность речевой культуры учителя / Т.Г. Браже // Лингвистические и методические аспекты системных отношений единиц языка и речи: материалы X юбилейной междунар. науч. конф. «Пушкинские чтения» (6 июня 2005 г.) / сост. и отв. ред. Н.Е. Синичкина. Санкт-Петербург, 2005. С. 360–362.
331. Русская литература XIX века: 10 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. / под ред. Г.Н. Ионина. 7-е изд. Москва: Мнемозина, 2005. Ч. 1 / В.М. Акимов, Е.И. Анненкова, Т.Г. Браже; ред. Г.Н. Ионин. 349,[2] с.: ил.
332. Браже, Т.Г. Учитель как читатель: мотивы, потребности и возможности / Т.Г. Браже // Чтение детей и подростков: мотивы, потребности: сб. ст. и учеб.-метод. материалов. Санкт-Петербург, 2005. С. 57–60.
333. Браже, Т.Г. Формирование нравственных убеждений учащихся как компонент гражданского воспитания / Т.Г. Браже, И.И. Шатилова // Гражданское образование – педагогический, социальный и культурный феномен: монография / науч. ред. Н.И. Элиасберг. Санкт-Петербург, 2005. С. 72–84.
334. Чтение детей и подростков: мотивы и потребности: сб. ст. и учеб.-метод. материалов / редкол. Т.Г. Браже [и др.]. Санкт-Петербург: ЛЕМА, 2005. 182 с.: ил.

2006

335. Браже, Т. Г. В.Г. Короленко – «идеальный образ русского писателя» / Т.Г. Браже // XX век. Время. Личность. Судьба: учебное пособие для элективного курса и книга для чтения по обществознанию, истории, литературе и искусству. 10–11 классы / М.Я. Адамский, М.Б. Багге, П.А. Баранов, А.Г. Бойко, Н.Н. Болгар [и др.]; сост., науч. ред. Н.И. Элиасберг. Санкт-Петербург: Союз, 2006. С. 180–201.
336. Браже, Т.Г. Гуманитарная культура взрослых: развитие в процессе непрерывного образования: монография / Т.Г. Браже. Санкт-Петербург: Тускарора, 2006. 163 с.
337. Браже, Т. Г. О радости чтения и гедонистической функции изучения литературы еще раз / Т. Г. Браже // Чтение как ценность у детей и взрослых: конфликт или диалог?: сб. ст. и учеб.-метод. материалов / редкол.: Т.Г. Браже, Т.И. Полякова, С.М. Бородин [и др.]. Санкт-Петербург, 2006. С. 15–22.

338. Браже, Т.Г. Сбросим Горького с парохода современности? / Т.Г. Браже // XX век. Время. Личность. Судьба: учебное пособие для элективного курса и книга для чтения по обществознанию, истории, литературе и искусству. 10–11 классы / М.Я. Адамский, М.Б. Багге, П.А. Баранов, А.Г. Бойко, Н.Н. Болгар [и др.]; сост., науч. ред. Н.И. Элиасберг. Санкт-Петербург: Союз, 2006. С. 202–216.
339. Браже, Т.Г. Формирование нравственных убеждений учащихся как компонент гражданского воспитания / Т.Г. Браже, И.И. Шатилова // Гражданское образование педагогический, социальный и культурный феномен: монография / науч. ред. Н.И. Элиасберг. 2-е изд. Санкт-Петербург: Союз, 2006. С. 72–84.
340. Браже, Т. Чтение как способ саморазвития и самоидентификации: «Заветные списки»: исповедательно-завещательная библиография / Тереза Браже // Библиотечное дело. 2006. № 10. С. 31–32. (2007 Год чтения).
341. Чтение как ценность у детей и взрослых: конфликт или диалог?: сб. ст. и учеб.-метод. материалов / редкол.: Т.Г. Браже, Т.И. Полякова, С. М. Бородин [и др.]. Санкт-Петербург, 2006.
342. Кашурникова, Т.М. Формирование информационной культуры учащихся в образовательной деятельности: дис... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 26.12.2006 / Т.М. Кашурникова; науч. рук. Т.Г. Браже; СПб АППО. Санкт-Петербург, 2006. 203 с., [90] л. прил. Библиогр.: с. 184–202.
343. Шатилова, И.И. Педагогические условия формирования нравственных убеждений учащихся старших классов в процессе образовательной деятельности: дис... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 16.05.2006 / И.И. Шатилова; науч. рук. Т.Г. Браже; СПб АППО. Санкт-Петербург, 2006. 201 с. +1 автореф. Библиогр.: с. 184–201.
344. Браже Тереза Георгиевна [статья о Т.Г. Браже] // Мелуа, А. И. Энциклопедия Санкт-Петербург. Биографии. В 3 т. / А.И. Мелуа. Санкт-Петербург: Гуманистика, 2006. Том 1. А И.

2007

345. Браже, Т. Г. Принципы оценки деятельности андрагога / Т.Г. Браже. Текст электронный // PORTALUS.RU: научная цифровая библиотека. URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191500846&archive=&start_from=&ucat=& (Дата публикации: 04 октября 2007); (дата обращения: 02.04.2021).
346. Браже, Т. Г. Учитель как читатель (презентация книги) / Т.Г. Браже // Детская библиотека и мир чтения: сб. ст. юбилейной междунар. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 2007. С. 34–37.
347. Браже, Т.Г. Учитель как читатель: мотивы, потребности и возможности / Т.Г. Браже // Библиотека в эпоху перемен. 2007. № 1. С. 106–110.
348. Браже, Т.Г. Чтение взрослыми литературы как источник самопознания и саморазвития личности / Т.Г. Браже // Русская литература в формировании современной языковой личности. Материалы конгресса МАПРЯЛ, СПб., 24–27 октября 2007. В 2-х частях / под ред. П. Е. Бухаркина, Н. О. Рогожиной, Е. Е. Юркова. Санкт-Петербург, 2007. Часть II. С. 20–28.
349. Браже, Т. Г. Чтение взрослых как педагогическая проблема / Т.Г. Браже. Текст электронный // PORTALUS.RU: научная цифровая библиотека. URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1192709355&archive=1195596785&start_from=&ucat=& (Дата публикации: 04 октября 2007); (дата обращения: 02.04.2021).
350. Русская литература XIX века. 10 класс: учеб. / В.М. Акимов, Е.И. Анненкова, Т. Г. Браже. Москва: Мнемозина, 2007. 447 с.: ил.
351. Русская литература XIX в.: учеб. для общеобразоват. учрежд. В 2 ч. / В.М. Акимов, Е.И. Анненкова, Т. Г. Браже; под ред. Г.Н. Ионина. 8-е изд. перераб. Москва: Мнемозина, 2007. Ч. 1. 349, [2] с.: ил.
352. Чтение детей и взрослых в меняющемся мире: сб. ст. и учеб.-метод. материалов / ред.-сост: Т.Г. Браже, Т.Г. Галактионова, Т.И. Полякова. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2007. 129 с.
353. Кудрявцева, М.Е. Развитие взрослого человека как субъекта творчества в образовательной деятельности: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01: защищена 16.10. 2007 / М.Е. Кудрявцева; науч. конс. Т.Г. Браже; СПб АППО. Санкт-Петербург, 2007. 542 с. +1 автореф. Библиогр.: с. 404–430.
354. Свирина, Н. М. Русская словесность в школах Петербурга. Петербургский опыт на страницах журнала «Русская словесность» / Н.М. Свирина // Русская словесность. 2007. № 8. С. 2–5. О сотрудниках кабинета словесности АППО: Д. Н. Мурине, Л. Д. Фураевой, Л. П. Висленко, М. Г. Беловой, М. Б. Багге, Т.Г. Браже, С. В. Федорове.

2008

355. Браже, Т. Г. Гуманитарная культура взрослых как андрагогическая проблема: монография / Т. Г. Браже; СПбАППО, каф. гуманитарного образования. Санкт-Петербург, 2008. 154 с. (Научные школы академии).
356. Браже, Т. Г. Изучение лирики Гете в школе / Т. Г. Браже // Теория и практика преподавания языка и литературы: современное состояние, проблемы, перспективы. Материалы междунар. науч.-практ. конф. 18–19 нояб. 2008г. В 2 ч. Ч. 1 / КазНПУ им. Абая; отв. ред. Г. А. Кажигалиева. Алматы, 2008. Ч. 1. С. 12–16.
357. Браже, Т. Г. Любите ли вы массовую литературу так, как люблю ее я?: о результатах одного опроса / Т. Г. Браже // Библиотечное дело. 2008. № 17. С. 15–17.
358. Браже, Т. Г. О литературе в школе: кн. для учителя / Т. Г. Браже. Санкт-Петербург: МИРС, 2008. 393 с. Краткая биографическая справка об авторе + фото на 4 с. обл.
359. Браже, Т. Г. О Валентине Георгиевне Воронцовой. Воспоминания / Т. Г. Браже // Академический вестник. 2008. № 4. С. 14–18.
360. Браже, Т. Г. Потенциал гуманитарной культуры взрослого как фактор личностного развития / Т. Г. Браже // Практическая андрагогика: монография. Кн. 2. Опережающее образование взрослых: кол. моногр. / Институт образования взрослых РАО; В. И. Подобед, А. Е. Марон, Т. Г. Браже, Л. Ю. Монахова, Л. Л. Горбунова; под ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марона. Санкт-Петербург, 2008. С. 52–108.
361. Браже, Т. Г. Русская литература как национальное и общечеловеческое достояние: педагогические условия, способствующие ее личностному освоению / Т. Г. Браже // Русский язык и культура в формировании единого социокультурного пространства России : материалы I Конгресса РОПРЯЛ 11–18 окт. 2008г., Санкт-Петербург. В 2 т. / под ред. Т. И. Поповой, Е. Е. Юркова. Санкт-Петербург: МИРС, 2008. Т. II. С. 57–64.
362. Браже, Т. Г. Чтение взрослых как педагогическая проблема / Т. Г. Браже // Библиотека в эпоху перемен: философско-культурологические и инфомационные аспекты: информ. сб. (дайджест). 2008. Вып. 3 (39). С. 59–67.
363. Браже, Т. Г. Чтение как источник самопознания и саморазвития личности в контексте ее гуманитарной культуры / Т. Г. Браже // Гуманитарная культура личности – основа и цель современного образования: монография / науч. ред. Н. И. Элиасберг; СПбАППО. Санкт-Петербург, 2008. С. 64–84.
364. Браже, Т. Г. Чтение как радость / Т. Г. Браже // Сборник статей международной конференции ЦГБ им. Маяковского / под ред. Н. Н. Андреевой. Санкт-Петербург, 2008. С. 34–47.
365. Чтение детей и взрослых в изменившемся мире. Семейное чтение: сб. ст. и учеб.-метод. материалов к междунар. конф. / ред.-сост.: Т. Г. Браже, Т. И. Полякова. Санкт-Петербург: СПбАППО, 2008. 140 с.
366. Боранбаева, Зубарзат. Ключевая фигура в образовании: между миром книг и читателем / Зубарзат Боранбаева // Библиотечное дело. 2008. № 16 (82). С. 28. Рец. на кн.: Браже, Т. Г. Гуманитарная культура взрослых: развитие в процессе непрерывного образования / Т. Г. Браже. Санкт-Петербург: Тускарора, 2006.
367. Боранбаева, З. И. Образование взрослых как цель развития и высшая ценность / З. И. Боранбаева // Методист. 2008. №4 . С. 13–15. О кн. Т. Г. Браже Гуманитарная культура взрослых: развитие в процессе непрерывного образования / Т. Г. Браже. Санкт-Петербург: Тускарора, 2006. 163 с.
368. Тимерманис, Н. Нельзя остаться равнодушным... / Н. Тимерманис // Учитель. 2008. № 6. С. 83–84. Рец. на кн.: Браже, Т. Г. О литературе в школе. Книга для учителя. Санкт-Петербург: Изд. дом «МИРС», 2008. 394 с.

2009

369. Браже, Т. Г. Автопортрет читателя как жанр текста и способ рефлексии личности // Чтение детей и взрослых: качество чтения: сб. статей и учеб.-метод. материалов / ред.-сост.: Т. Г. Браже, Т. И. Полякова. Санкт-Петербург, 2009. С. 94–106.
370. Браже, Т. Г. Потенциал гуманитарной культуры взрослого как фактор личностного развития / Т. Г. Браже // Практическая андрагогика: монография. Кн. 2. Опережающее образование взрослых: кол. моногр. / ИОВ РАО; В. И. Подобед, А. Е. Марон, Т. Г. Браже, Л. Ю. Монахова, Л. Л. Горбунова; под ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марона. Изд. 2-е, доп. Санкт-Петербург, 2009. С. 52–108.

371. Браже, Т. Г. [Предисловие] / Т. Г. Браже // Серебряков В. Г. Школа в двойном блокадном кольце: воспоминания бывших школьников и учителей блокадной школы г. Ораниенбаума / В. Г. Серебряков; авт. предисл. Т. Г. Браже. Санкт-Петербург, 2009. С. 11–16.
372. Браже, Т. Г. Просветительская работа с читателями задача профессионального сообщества педагогов и библиотекарей: (О некоторых результатах одного опроса) / Т. Г. Браже // Культ-товары: Феномен массовой литературы в современной России: сб. науч. ст. / сост. И. Л. Савкина, М. А. Черняк. Санкт-Петербург, 2009. С. 131–135.
373. Литература: 10-й кл.: учеб. для общеобразоват. учрежд. (базовый и профил. уровни): в 3 ч. / под ред. Г. Н. Ионина, Г. И. Беленького. 10-е изд., перераб. Москва: Мнемозина, 2009. Ч. 1 / Г. Н. Ионин, Н. Н. Скатов, Л. М. Лотман, Т. Г. Браже. 511, [2] с.: ил. Библиогр.: с. 493.
374. Чтение детей и взрослых: качество чтения: сб. статей и учеб.-метод. материалов / ред.-сост.: Т. Г. Браже, Т. И. Полякова. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2009. 175 с.: ил.
375. Боранбаева, З. И. Книга Т. Г. Браже «О литературе в школе» / З. И. Боранбаева // Литература в shk. 2009. № 1. С. 49.

2010

376. Браже, Т. Г. Западный мир в «Рассказах для Анны» Ирины Стекол: восприятие произведения русскими учителями / Т. Г. Браже // Русский язык и культура в пространстве Русского мира. Материалы II Конгресса Рос. общества преподавателей рус. яз. и лит. Санкт-Петербург, 26–28 окт. 2010г. В 2 ч. / под ред. Е. Е. Юркова [и др.]. Санкт-Петербург, 2010. Ч. 2. С. 494–502.
377. Браже, Т. Г. Развитие гуманитарной культуры как глобальная проблема образования взрослых в XXI веке: теоретический аспект / Т. Г. Браже // Человек и образование. 2010. № 1. С. 28–31.
378. Браже, Т. Г. Старые и новые способы работы с текстом – противники или союзники? / Т. Г. Браже // Педагогика текста: сб. материалов науч.-практ. конф. «Открытое образование. Педагогика текста», 28–29 янв. 2010 г., Санкт-Петербург / под ред. М. И. Гриневой, Е. И. Казаковой, М. М. Эпштейна. Санкт-Петербург: АНО «Образовательный центр «Участие», 2010. 186 с. (Специальный выпуск журнала «На путях к новой школе». 2010. № 1). С. 21–23.
379. Браже, Т. Г. Чтение взрослых как фактор влияния на развитие личности: монография / Т. Г. Браже; СПбАППО, каф. социально-гуманитарного образования. Санкт-Петербург, 2010. 113 с. (Научные школы академии).
380. Чтение детей и взрослых: качество чтения: сб. ст. и учеб.-метод. материалов / ред.-сост.: Т. Г. Браже, Т. И. Полякова. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2010. 174 с.
381. Брякова, И. Е. Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза: дис. ... д-ра пед. наук 13.00.02 / И. Е. Брякова; науч. конс.: Т. Г. Браже; РГПУ им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2010. 490 с.
382. Литература: 10-й кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений (базовый и профил. уровни): в 3 ч. / под ред. Г. Н. Ионина, Г. И. Беленького. 10-е изд., перераб. Москва: Мнемозина; Моск. учеб., 2010. Ч. 1 / Г. Н. Ионин, Н. Н. Скатов, Л. М. Лотман, Т. Г. Браже. 511, [2] с.: ил. Библиогр.: с. 493. Авт. разд.: И. С. Тургенев. С. 235–283; Н. А. Некрасов. С. 284–309; А. К. Толстой. С. 349–361.
383. Литература: 10 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений (базовый и профил. уровни): в 3 ч. / Г. Н. Ионин [и др.]; под ред. Г. Н. Ионина, Г. И. Беленького. 11-е изд., перераб. Москва: Мнемозина, 2010. -Ч. 1 / Г. Н. Ионин, Н. Н. Скатов, Л. М. Лотман, Т. Г. Браже. 511, [2] с.: ил. Авт. разд.: И. С. Тургенев. С. 235–283; Н. А. Некрасов. С. 284–309; А. К. Толстой. С. 349–361.

2011

384. Браже, Т. Г. Гуманизм в новейшей русской и зарубежной литературе как наднациональная категория и личная ценность: потребность читателей в нем в противовес деструктивному прагматизму и агрессивности / Т. Г. Браже // Чтение детей и взрослых: книга и развитие личности: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. В 2-х кн. / ред.-сост.: Т. Г. Браже, Т. Г. Галактионова, Т. И. Полякова. Санкт-Петербург, 2011. Кн. 1. С. 7–14.
385. Браже, Т. Г. Гуманизм в новейшей русской и зарубежной литературе как противовес агрессивности и нравственному утилитаризму личности / Т. Г. Браже // Библиотечное дело. 2011. № 17. С. 24–28.
386. Браже, Т. Г. Гуманитарная парадигма в непрерывном образовании / Т. Г. Браже // Школьное социальное образование: гуманитарный подход: монография / под науч. ред. О. Н. Журавлевой. Санкт-Петербург: СПбАППО, 2011. С. 7–26.

387. Браже, Т. Г. Русская литература как общечеловеческое достояние: педагогические условия, способствующие личностному освоению читателями ее духовных ценностей / Т. Г. Браже // Русский язык и литература во времени и пространстве. XII Конгресс Междунар. ассоциации преподавателей русского языка и литературы / под ред. Л. А. Вербицкой, Лю Лиминя, Е. Е. Юркова; Шанхайский ун-т иностр. яз. Шанхай: Shanghai Foreign Language Education Press, 2011. Т. 4. С. 519–524.
388. Литература: 10 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений (базовый и профил. уровни): в 3 ч. / Г. Н. Ионин [и др.]; под ред. Г. Н. Ионина, Г. И. Беленького. 12-е изд., стер. Москва: Мнемозина, 2011. Ч. 1 / Г. Н. Ионин, Н. Н. Скатов, Л. М. Лотман, Т. Г. Браже. 2011. 511, [2] с.: ил., портр. Авт. разд.: И. С. Тургенев. С. 235–283; Н. А. Некрасов. С. 284–309; А. К. Толстой. С. 349–361.
389. Чтение детей и взрослых: книга и развитие личности: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. В 2-х кн. / ред.-сост.: Т. Г. Браже, Т. Г. Галактионова, Т. И. Полякова. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2011. Кн. 1. 179 с.; Кн. 2. 99 с.
390. Жизнь в науке [к юбилею Терезы Георгиевны Браже]: [ученого, д-ра пед. наук, зав. лаб. Ин-та образования взрослых Рос. академии образования (1962–2004 гг.), проф. Санкт-Петербург. академии постдиплом. пед. образования] / коллектив Института образования взрослых Российской академии образования. Коллектив Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. Редакция журнала «Человек и образование» // Человек и образование. 2011. № 1. С. 165–167.
391. К юбилею учителя. [К 80-летию Терезы Георгиевны Браже] / И. Е. Брякова, М. Г. Боровик, А. Г. Прокофьева // Литература: прил. к «Первое сентября». 2011. № 3. С. 39–41. Юбилейное поздравление ред. журнала и учеников Терезы Георгиевны: о научно-педагогической деятельности, о книге Т. Г. Браже «О литературе в школе». Санкт-Петербург: Изд. дом «МИРС», 2008. 393 с.
392. Слово об учителе. К 80-летию Терезы Георгиевны Браже / И. Е. Брякова, М. Г. Боровик, А. Г. Прокофьева // Литература в школе. 2011. № 6. С. 24–25. О научно-педагогическом, творческом пути ученого, методиста в области преподавания литературы Т. Г. Браже коллеги из Оренбург. ГПУ, РГПУ им. А. И. Герцена, Нижегород. ИРО, Вятск. ГГУ, Челябин. ГПУ, от изд-ва «Мнемозина», ред. журн. Литература в школе.
393. Тимофеева, Е. Н. Изучение биографии писателя как способ развития интереса учащихся к чтению художественных произведений: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02: защищена 25.05.2011 / Е. Н. Тимофеева; науч. рук. Т. Г. Браже. Санкт-Петербург, 2011. 25 с.

2012

394. Браже, Т. Г. Изучение новейшей литературы – неотъемлемая часть литературного образования учителей и учащихся / Т. Г. Браже // Материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. «Дни науки-2012». Прага, 27.03–05.04.2012. Т. 44 Филологические науки / главный редактор Зденек Чернак. Прага: Education and Science s.r.o., 2012. С. 53–57.
395. Браже, Т. Г. Рефлексивная культура педагога: способы ее выявления и развития / Т. Г. Браже // Человек и образование. 2012. № 1. С. 80–84.
396. Браже, Т. Г. Способы выявления и развития рефлексивной культуры педагога в читательской деятельности / Т. Г. Браже // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Материалы III Конгресса РОПРЯЛ: сб. тр. конф. Санкт-Петербург, 11–13 окт. 2012г.: сб. ст. Санкт-Петербург, 2012.
397. Браже, Т. Г. Способы выявления и развития рефлексивной культуры личности педагога в читательской деятельности: автопортрет-2 / Т. Г. Браже // Чтение детей и взрослых: книга и развитие личности: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. / ред.-сост.: Т. Г. Браже, Т. Г. Галактионова, Т. И. Полякова. Санкт-Петербург, 2012. С. 117–122.
398. Браже, Т. Г. 100 книг и школьная программа / Т. Г. Браже // Школа управления образоват. учреждением. 2012. № 6. С. 30–32.
399. Браже, Т. Г. Традиции развития духовно-нравственной культуры взрослых через самоанализ и самопознание личности в чтении / Т. Г. Браже // Человек и образование. 2012. № 3. С. 76–79.
400. Браже Т. Г. Учитель-словесник как профессионал и личность в пространстве культуры / Т. Г. Браже // Теоретические и методические аспекты изучения литературы. Вторые Качуринские чтения: сб. материалов Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф., Республика Башкортостан, г. Стерлитамак, 18 мая 2012 г. / отв. ред. А. С. Акбашева. В 2 ч. Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. акад. им. З. Биишевой, 2012. Ч. I. С. 69–82.

401. Браже Т.Г. Читательский автопортрет и его роль в самопознании личности педагога и ученика / Т.Г. Браже // Филологическое образование: современные стратегии и практики: сб. науч.-метод. ст. Вып. 2 / отв. ред. В. А. Доманский. Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2012. С. 169–177.
402. Чтение детей и взрослых: книга и развитие личности: сб. ст. междунард. науч.-практ. конф. / ред.-сост.: Т.Г. Браже, Т.Г. Галактионова, Т.И. Полякова. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2012. 221 с.: ил.
403. Теречева, М.Н. Гуманитарные педагогические технологии как средство повышения качества речевой культуры современного педагога / М.Н. Теречева; рук. работы Т.Г. Браже // Непрерывное образование. 2012. Вып. 1. С. 54–61.
404. Браже, Т.Г. Отзыв на статью М.Н. Теречевой «Гуманитарные педагогические технологии как средство повышения качества речевой культуры современного педагога» / Т.Г. Браже // Непрерывное образование. 2012. № 1 (1). С. 62–63.
405. Зарянова, Ф.В. Педагоги высшей квалификации / Ф.В. Зарянова // Санкт-Петербургский университет. 2012. № 10. С. 33–37: фото. О выпускниках ЛГУ (СПбГУ) А.В. Даринском, Т.Г. Браже, Ф.В. Заряновой, В.Ф. Терещук, И.А. Мухиной, В.Г. Воронцовой, Д.Н. Мурине сотрудниках СПбАППО.

2013

406. Браже, Т. Г. Неучтенные ресурсы изучения в школе наследия И.С. Тургенева / Т.Г. Браже // Новината за напреднали наука 2013: материали за IX международна научна практична конференция, 17–25 май, 2013. Том 20. Педагогически науки / редактор М. Т. Петков. София: Бял ГРАД-БГ, 2013. С. 14–20. = Новости передовой науки – 2013: материалы IX научно-практической конференции.
407. Браже, Т. Г. Рефлексивная культура учителя / Т.Г. Браже // Четвертые Измайловские чтения, посвященные 180-летию поездки А.С. Пушкина в Оренбург. Междунар. науч.-практ. конф., Оренбург, 26–28 сент. 2013: сб. ст. / отв. И.Е. Брякова; ОГПУ. Оренбург, 2013. С. 63–67.
408. Браже, Т.Г. Учебник глазами учителя и ученика (по результатам исследования) / Т.Г. Браже, О.Н. Ивановская, Е.Л. Абрамова // Чтение детей и взрослых: учебный, научный и научно-популярный тексты: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. / ред.-сост.: Т.Г. Браже, Т.И. Полякова. Санкт-Петербург, 2013. С. 18–22.
409. Браже, Т.Г. Учитель как носитель гуманитарной культуры / Т.Г. Браже // Нижегородское образование. 2013. № 1. С. 50–54.
410. Чтение детей и взрослых: учебный, научный и научно-популярный тексты: сб. ст. междунард. науч.-практ. конф. / ред.-сост.: Т.Г. Браже, Т.И. Полякова. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2013. 311 с.
411. Литература: 10 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений (базовый и профил. уровни): в 3 ч./ под ред. Г.Н. Ионина, Г.И. Беленького. 13-е изд., стер. Москва: Мнемозина, 2013. Ч. 1 / Г.Н. Ионин, Н.Н. Скатов, Л.М. Лотман, Т. Г. Браже. 511, [2] с.: ил., портр. Библиогр. в конце глав и разд.
412. Боранбаева, З.И. Чтение взрослых актуальная и социально-значимая проблема для общества. О монографии Т.Г. Браже «Чтение взрослых как фактор влияния на развитие личности» / З.И. Боранбаева. Текст электронный // Муниципальное образование: инновации и эксперимент: науч. журнал. 2013. No2. DocPlayer: сайт. URL: <https://docplayer.ru/31169798-Tereza-georgievna-brazhe-d-oktor-pedagogicheskikh.html> (дата обращения 18.10.2020)
413. Марон, А.Е. Формирование и актуальные проблемы исследования Института образования взрослых РАО: исторические вехи / А.Е. Марон // Человек и образование. 2013. № 3. С. 11–14. В тексте о Т.Г. Браже.

2014

414. Браже, Т.Г. Изучение биографии писателя как важный компонент литературного образования учащихся / Т.Г. Браже // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Материалы IV Конгресса «РОПРЯЛ», проходящего в рамках I Педагогического форума «Русский язык в современной школе». Санкт-Петербург, 2014: сб. тр. конф. Санкт-Петербург, 2014. С. 143–147.
415. Браже, Т. Г. Формирование языкового чутья и чувства стиля писателя как важная часть литературно-художественного / Т.Г. Браже // В поисках смыслов и ценностей: сб. науч. ст. и метод. материалов V междунар. науч.-практ. конф. «Открытое образование. Педагогика текста». Санкт-Петербург, 24–25 октября 2013 г. / под ред. Т.Г. Галактионовой, Е.И. Казаковой. Спец. вып. ж. «На путях к новой школе» (№ 1, 2013). Санкт-Петербург: Образовательный центр «Участие», 2014. С. 16–18.
416. Чтение детей и взрослых: учебный, научный и научно-популярный тексты: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. / ред.-сост. Т.Г. Браже, Т.И. Полякова. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2014. 185 с.

2015

417. Браже, Т.Г. История моей переписки с Василием Гроссманом. *К 110-летию со дня рождения В.С. Гроссмана* / Т.Г. Браже // Литература в шк. 2015. № 8. С. 12–14: фото, фотокопии письма. (Наши духовные ценности) (2015 год год 70-летия Великой Победы).
418. Браже, Т.Г. Русская литература как национальное достояние в контексте мировой литературы / Т.Г. Браже // Чтение детей и взрослых как способ формирования их креативной компетентности: междунар. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 23–24 апр. 2015г.: сб. ст. / ред.-сост. Т.Г. Браже, Т.И. Полякова. Санкт-Петербург, 2015. С. 74–75.
419. Браже, Т.Г. Семь советских писателей 50–80-х годов XX века / Т.Г. Браже. Текст электронный // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 9–5. С. 10–17. URL: <http://research-journal.org/wp-content/uploads/2011/10/9-5-40.pdf>. (дата посещения 25.03.2021).
420. Чтение детей и взрослых как способ формирования их креативной компетентности: междунар. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 23–24 апр. 2015г.: сб. ст. / ред.-сост. Т.Г. Браже, Т.И. Полякова. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2015. 231 с.

2016

421. Браже, Т. Г. Автопортрет школьного библиотекаря как андрагога / Т. Г. Браже // Чтение детей и взрослых как способ формирования их креативной компетентности: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. / ред.-сост. Т. Г. Браже, Т.И. Полякова. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2016. С. 19–24.
422. Браже, Т. Г. О двух книгах о семье и школе / Т.Г. Браже // Проблема востребованности российского педагогического опыта в свете ФГОС: материалы науч.-практ. гимназ. конф. педагогов России и ближнего зарубежья. Санкт-Петербург, 5–6 нояб. 2015г. / сост. Г.А. Багрова; под общ. ред. Н.М. Свириной. Санкт-Петербург: Изд-во Политехн. ун-та, 2016. С. 124–132.
423. Браже, Т. Г. О языке повести В.И. Даля «Жизнь человека или прогулка по Невскому проспекту» и рассказов о Петербурге и петербуржцах / Т.Г. Браже. Текст электронный // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 1–4 (43). С. 10–13. Online версия статьи. URL: <http://research-journal.org/pedagogy/o-yazyke-povesti-v-i-dalya-zhizn-cheloveka-ili-progulka-po-nevskomu-prospektu-i-rasskazov-o-peterburge-i-peterburzhцах/> (дата обращения 24.03.2021).
424. Браже, Т.Г. Пути и возможности развития навыков педагогического исследования: на примере личного пути в науку / Т.Г. Браже // Литература в школе. 2016. № 3. С. 20–23. Библиогр. в конце ст.
425. Браже, Т. Г. Прогностическая модель летних творческих курсов / Т.Г. Браже. Текст электронный // Экстернат. РФ. Вып. 4 Проблемы современного образования. 2016. С. 10–13. URL: http://www.ailbi№a.ext.spb.ru/images/files/13_Petr/4_September_2016.pdf. (дата обращения 24.03.2021).
426. Брякова, И.Е. Терезе Георгиевне Браже исполнилось 85 лет / И.Е. Брякова. Текст электронный // Гильдия словесников: сайт Ассоциации. URL: <http://slovesnik.org/novosti/k-yubileyu-terezy-georgievny-brazhe.html>. (дата обращения 24.03.2021).
427. Чтение детей и взрослых как способ формирования их креативной компетентности: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. / ред. сост. Т. Г. Браже, Т.И. Полякова. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2016. 155 с.: ил.

2017

428. Брякова, И. Е. О научной школе Терезы Георгиевны Браже / И.Е. Брякова // Непрерывное образование: науч. рец. журн. СПбАППО. 2017. Вып. 1 (19). С. 4–6. Вып. посв. 85-летию Т.Г. Браже.
429. Галицких, Е.О. Проводник в книжном море современной литературы [О Т.Г. Браже] / Е.О. Галицких // Непрерывное образование: науч. рец. журн. СПбАППО. 2017. Вып. 1 (19). С. 7-9. Вып. посв. 85-летию Т.Г. Браже.
430. Журавлева, О.Н. Научно-педагогическая деятельность Терезы Георгиевны Браже: штрихи к портрету Мастера / О.Н. Журавлева // Непрерывное образование: науч. рец. журн. СПбАППО. 2017. Вып. 1 (19). С. 10–12. Вып. посв. 85-летию Т.Г. Браже.
431. Боранбаева, З.И. Профессор Т.Г. Браже о культуре речи учителя / З.И. Боранбаева // Непрерывное образование: науч. рец. журн. СПб АППО. 2017. Вып. 1 (19). С. 24–26. Вып. посв. 85-летию Т.Г. Браже.
432. Библиографический указатель трудов Терезы Георгиевны Браже (к 85-летию со дня рождения) / сост. Э.Б. Латынская. С. 88–111.

2018

433. Браже, Т. Г. Изучение биографии писателя как важный компонент литературного образования учащихся / Т. Г. Браже // Методика обучения литературе в школе: учеб. для студ. фил. фак. пед. вузов: в 2 кн. / сост. и общая ред. д-ра пед. наук, проф. Н. М. Свириной. Кн. 2. Санкт-Петербург, 2018. С. 6–25.
434. Браже, Т. Г. Пути и принципы анализа литературных произведений в школе. Иерархия закономерностей в деятельности учителя как основа практических решений / Т. Г. Браже // Методика обучения литературе в школе: учеб. для студ. фил. фак. пед. вузов: в 2 кн. / сост. и общ. ред. д-ра пед. наук, проф. Н. М. Свириной. Кн. 1. Санкт-Петербург, 2018. С. 214–234.

2019

435. Брякова И. Е. Методические идеи Т. Г. Браже в педагогической деятельности учителя-словесника / И. Е. Брякова. Текст электронный // Открытая методика: в поисках утраченного или шаг в будущее?: сборник научных докладов и статей по итогам III Всероссийской научно-практической конференции (РГПУ им. А. И. Герцена, 19–20 октября 2018) / под. ред. Е. Р. Ядровской. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2019. С. 27–33. URL: http://www.alfa-dialog.ru/sites/default/files/bue/files/otkrytaya_metodika_v_poiskah_utrachennogo_ili_shag_v_budushchee.pdf. (дата обращения 12.03.2021).
436. Брякова, И. Е. Не стало любимого Учителя, выдающегося Ученого, талантливого Человека Терезы Георгиевны Браже... / И. Е. Брякова. Текст электронный // Научно-методический совет по преподаванию русского языка и литературы при «АССУЛ»: сайт. URL: <https://www.nmsovet.ru/single-post/tereza-brazhe> (дата обращения 12.03.2021).
437. Брякова, И. Е. Памяти Терезы Георгиевны Браже / И. Е. Брякова. Текст электронный // Гильдия словесников: сайт Ассоциации «Гильдия словесников». Загл. с экрана + фото. URL: <https://slovesnik.org/novosti/pamyati-terezy-georgievny-brazhe.html>. (дата обращения 12.03.2021).
438. Брякова, И. Е. Слово об учителе. Светлой памяти Терезы Георгиевны Браже / И. Е. Брякова, Н. М. Свирина // Литература в школе. 2019. № 12. С. 39. Авторы рассказывают о жизни, научной деятельности, научной школе известного ученого-методиста Т. Г. Браже.
439. День Победы 9 Мая 1945г. Памяти Браже Терезы Георгиевны. Видео из архива медиацентра СПб АППО. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=a7F1O9OZ6AE> (Дата размещения 19 апр. 2020г.) (дата обращения 12.03.2021).
440. Любимый Учитель, выдающийся Ученый, талантливый Человек. Памяти Терезы Георгиевны Браже / СПбАППО. Текст электронный. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=6ue5YE8WHqg> (Дата размещения понедельник, 27 сентября 2019г.) (дата обращения 12.03.2021).
441. Светлой памяти Терезы Георгиевны Браже. Текст электронный // Научно-методический совет по преподаванию русского языка и литературы при «АССУЛ»: сайт. URL: <https://www.nmsovet.ru/single-post/tereza-brazhe>. Загл. с экрана. Дата обращения 12.09.2019.
442. Традиционная методическая школа как дидактическая основа работы учителя-словесника памяти профессора Т. Г. Браже посвящается: презентация. Текст электронный. DocPlayer: сайт. URL: <https://docplayer.ru/199334271-Tradicionnaya-metodicheskaya-shkola-kak-didakticheskaya-osnova-raboty-uchitelya-slovesnika-pamyati-professora-t-g-brazhe-posvyashchaetsya.html>. (дата размещения янв. 2021г.) (дата посещения 25.04.2021).
443. Ясинская, С. Г. Моя научно-методическая полка: методика литературы в трудах Т. Г. Браже. Памяти Терезы Георгиевны Браже. Учитель словесности: Блог Ясинской Светланы Георгиевны, учителя русского языка и литературы MAOY «СОШ № 22» Череповца Вологодской области. URL: http://lanasvet1991.blogspot.com/2019/09/blog-post_34.html. (Дата размещения понедельник, 2 сентября 2019г.) (дата обращения 12.09.2020).

**Диссертации кандидатские и докторские, выполненные
под научным руководством Т. Г. Браже**

1. Соколовская, Е. А. Руководство внеклассным чтением учащихся старших классов вечерних школ: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. А. Соколовская; рук. работы Т. Г. Браже. Ленинград, 1974. 24 с. Библиогр.: с. 24
2. Матвеева, З. И. Система внеклассной работы по литературе в вечерней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / З. И. Матвеева; рук. работы Т. Г. Браже; НИИ содержания и методов обучения АПН СССР. Москва, 1981. 19 с.
3. Лазарева, В. А. Формирование нравственных убеждений учащихся при изучении литературы в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. А. Лазарева; рук. работы Т. Г. Браже; РГПУ им. А. И. Герцена. Ленинград, 1983. 38 с.
4. Заборщикова, М. М. Самообразование молодого учителя как условие совершенствования его профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 22.02.1989 / М. М. Заборщикова; науч. рук. Т. Г. Браже; НИИ ООВ АПН СССР. Ленинград, 1988. 197 с.: табл. Библиогр.: с. 140–175.
5. Иванова, Е. В. Развитие профессионально-педагогической направленности учителя в области освоения изобразительного искусства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. В. Иванова; науч. рук. Т. Г. Браже; НИИ ООВ АПН СССР. Ленинград, 1988. 247 с.: ил. Библиогр.: с. 170–190.
6. Сорокина, К. Ю. Школьный театр как средство литературного развития учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / К. Ю. Сорокина; науч. рук. Т. Г. Браже. Москва, 1989. 16 с.
7. Хебнева, Л. М. Обучение методического актива учителей описанию педагогического опыта: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. М. Хебнева; науч. рук. Т. Г. Браже; НИИ ООВ АПН СССР. Защищена 21.06.1989. Ленинград, 1989. 190 с.: табл. Библиогр.: с. 174–190.
8. Решетникова, Н. Б. Изучение больших эпических произведений на уроках белорусской литературы в старших классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Б. Решетникова; науч. рук. Т. Г. Браже; Ин-т нац. проблем образования. Москва, 1991. 16 с.
9. Пиранашвили, Н. В. Развитие философской культуры учителя в процессе его практической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Пиранашвили; науч. рук. Т. Г. Браже; РАО ИОВ. Защищена 24.02.1995. Санкт-Петербург, 1995. 146 с. Библиогр.: с. 132–146.
10. Платунова, Л. К. Развитие кинематографической культуры учителя в процессе повышения его квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. К. Платунова; науч. рук. Т. Г. Браже, М. М. Заборщикова; РАО ИОВ. Защищена 29.12.1995. Санкт-Петербург, 1995. 144 с. Библиогр.: с. 132–144
11. Боровик, М. Г. Системно-культурологические основы изучения гуманитарных предметов в школе (на примере литературы): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. Г. Боровик; науч. рук. Т. Г. Браже; СПбГУПМ. Санкт-Петербург, 1997. 191 с. + 1 прил. Библиогр.: с. 173–191.
12. Брякова, И. Е. Формирование готовности студентов к развитию творческих способностей учеников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 05.11.1997 / И. Е. Брякова; науч. рук. Т. Г. Браже; ИОВ РАО. Санкт-Петербург, 1997. 287 с.: табл. Библиогр.: с. 198–219.
13. Зотова, Н. К. Аттестация как способ повышения квалификации учителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. К. Зотова; науч. рук. Т. Г. Браже; РАО ИОВ. Защищена 25.04.1997. [Санкт-Петербург], 1997. 197 с.: ил. Библиогр.: с. 115–132, 151–152.
14. Шарапова, Л. А. Принципы изучения стихосложения в школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: дата защиты 17.12.1997 / Л. А. Шарапова; науч. рук. Т. Г. Браже. Санкт-Петербург, 1997. 17 с.
15. Осиева, Ю. Г. Развитие методической науки в Ленинграде в 1930-е начале 1940-х гг.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю. Г. Осиева; науч. рук. Т. Г. Браже; СПбГУПМ. Санкт-Петербург, 1999. 217 с., [6] л. прил. Библиогр.: с. 136–151.
16. Тенютина, Е. Д. Научно теоретическая компетентность учителя и ее влияние на характер результатов обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 19.01.2000 / Е. Д. Тенютина; науч. рук. Т. Г. Браже; СПбГУПМ. Санкт-Петербург, 1999. 224 с. Библиогр.: с. 175–194.
17. Балашов, М. Е. Совершенствование профессиональной культуры учителей художественно-эстетического цикла в последипломном образовании: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 20.12.2000 / М. Е. Балашов; науч. рук. Т. Г. Браже; СПбГУПМ. Санкт-Петербург, 2000. 202 с., 54 с. прил. Библиогр.: с. 187–202.
18. Кудрявцева, М. Е. Психолого-педагогические основы деятельности учителя по воспитанию эстетического вкуса учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 20.12.2000 / М. Е. Кудрявцева; науч. рук. Т. Г. Браже; СПбГУПМ. Санкт-Петербург, 2000. 220 с. Библиогр.: с. 203–220.

19. Сизова, М. Б. Изучение в школе произведений новейшей литературы как способ подготовки учащихся к диалогу с современным искусством: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М. Б. Сизова; науч. рук. Т. Г. Браже; РГПУ им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2001. 227 с.
20. Грачева, И. В. Соотношение текста и контекста в литературно-художественном образовании школьников как историко-педагогическая проблема: дис.. канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 20.12.2004 / И. В. Грачева; науч. рук. Т. Г. Браже; СПб АППО. Санкт-Петербург, 2004. 210 с. Библиогр.: с. 176–180.
21. Еремеев, О. И. Развитие правовой культуры специалиста пенитенциарной системы в процессе повышения квалификации проблема: дис... канд. пед. наук: 13.00.08: защищена 20.12.2004 / О. И. Еремеев; науч. рук. Т. Г. Браже. Вел. Новгород, 2004.
22. Кашурникова, Т. М. Формирование информационной культуры учащихся в образовательной деятельности: дис... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 26.12.2006 / Т. М. Кашурникова; науч. рук. Т. Г. Браже; СПб АППО. Санкт-Петербург, 2006. 203 с., [90] л. прил. Библиогр.: с. 184–202.
23. Шатилова, И. И. Педагогические условия формирования нравственных убеждений учащихся старших классов в процессе образовательной деятельности: дис... канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 16.05.2006 / И. И. Шатилова; науч. рук. Т. Г. Браже; СПб АППО. Санкт-Петербург, 2006. 201 с. +1 автореф. Библиогр.: с. 184–201.
24. Тимофеева, Е. Н. Изучение биографии писателя как способ развития интереса учащихся к чтению художественных произведений: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02: защищена 25.05.2011 / Е. Н. Тимофеева; науч. рук. Т. Г. Браже. Санкт-Петербург, 2011. 25 с.
25. Кудрявцева, М. Е. Развитие взрослого человека как субъекта творчества в образовательной деятельности: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01: защищена 16.10.2007 / М. Е. Кудрявцева; науч. конс. Т. Г. Браже; СПб АППО. Санкт-Петербург, 2007. 542 с. Библиогр.: с. 404–430.
26. Брякова, И. Е. Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза: дис. ... д-ра пед. наук 13.00.02 / И. Е. Брякова; науч. конс.: Т. Г. Браже; РГПУ им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2010. 490 с.

АННОТАЦИИ

Брякова И. Е. О профессоре Терезе Георгиевне Браже

В статье рассматриваются основные этапы научной биографии Терезы Георгиевны Браже – доктора педагогических наук, профессора, заслуженного деятеля науки РФ. Описываются теоретические положения научной школы Т.Г. Браже в области теории и методологии гуманитарного образования, концептуальные основы обучения литературе. Подчеркивается роль ученого в разработке теоретических и практических основ системы постдипломного образования учителей, формирования гуманитарной культуры взрослых.

Ключевые слова: научная школа; теория и методика гуманитарного образования; концептуальные основы обучения литературе; воспитание читателя; принцип вариативности; принципы анализа литературных произведений; интеграция дисциплин; система постдипломного образования учителей; гуманитарная культура взрослых.

Bryakova I. E. About Professor Teresa Brazhe

The present article deals with the main stages of the scientific biography of Teresa Brazhe-Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, and Honored Scientist of the Russian Federation. The author describes the theoretical provisions of the scientific school of T.G. Brazhe in the field of theory and methodology of humanitarian education, and the conceptual foundations of teaching literature. The role of the scientist in the development of the theoretical and practical foundations in the system of postgraduate teacher education, the formation of adults' humanitarian culture is emphasized.

Keywords: scientific school; theory and methodology of humanitarian education; conceptual foundations for teaching literature; formation of the reader; the principle of variability; principles of literary works analysis; integration of disciplines; system of postgraduate teacher education; adults' humanitarian culture.

Баранов П. А. Некоторые актуальные подходы к организации образовательного процесса в рамках постдипломного педагогического образования

Автор исследует влияние современных социальных факторов на постдипломное педагогическое образование, анализирует содержание его институциональной формы, выделяет основные черты образовательного процесса в рамках постдипломного образования педагогов.

Ключевые слова: постдипломное педагогическое образование; повышение квалификации педагогов; образовательный процесс; профессионально-педагогическая компетентность.

Baranov P. A. Some topical approaches to the organization of the educational process in the framework of postgraduate teacher education

The author examines the impact of modern social factors on postgraduate teacher education, analyzes the content of its institutional form, and highlights the main features of the educational process within the framework of postgraduate teacher education.

Keywords: postgraduate teacher education; professional development of teachers; educational process; professional and pedagogical competence.

Боровик М. Г. «Нам не дано предугадать, как слово наше отзовется...» Интеграция гуманитарного образования как путь становления гуманитарной культуры личности

Статья посвящена проблеме становления гуманитарной культуры личности, а также потенциалу системы гуманитарного образования на основе культурологического подхода, ориентированной

на становление личности школьника как субъекта культуры. Отмечается, что средством синтеза гуманитарного знания становится технология интеграции.

Ключевые слова: культурологический подход; технология интеграции; «тексты культуры»; гуманитарная культура; гуманитарное образование; культурологическая компетентность.

Borovik M. G. “It is not given to us to predict how our word will respond...” Integration of education in the humanities as a way for the formation of the humanities culture of personality

The present article is concerned with the issue of the personality humanitarian culture formation, as well as the potential of the system of humanitarian education based on a cultural approach, focused on the formation of a student’s personality as a subject of culture. It is noted that integration technology becomes a means of synthesizing humanitarian knowledge.

Keywords: cultural approach; integration technology; “texts of culture”; humanitarian culture; humanitarian education; cultural competence.

Романичева Е. С. Подходы Т. Г. Браже к обучению литературе в школе: методические и методологические основания

В статье на основе анализа работ Терезы Георгиевны Браже выявляются основные подходы исследователя к обучению литературе в школе и литературному образованию, которые постепенно позволили ученому решать методические проблемы на уровне не только описательном (конкретные методические решения), но и упорядочивающем (принципы, на которых они выстроены), и объяснительном (экстраполяция методики в массовую практику).

Ключевые слова: Тереза Георгиевна Браже; принцип как теоретическое основание; контексты исследования; профессиональное чтение взрослых.

Romanicheva E. S. Teresa Brazhe’s Approaches to Teaching Literature at School: Methodological Foundations

Based on the analysis of the works of Teresa Brazhe, the article reveals the main approaches of the researcher to teaching literature in school and literary education. It gradually allowed the scientist to solve methodological problems at the level not only descriptive (specific methodological solutions), but also ordering (the principles on which they are built), and explanatory (extrapolation of the methodology into mass practice).

Keywords: Teresa G. Brazhe; principle as a theoretical basis; research contexts; professional adult reading.

Балашов М. Е. Концепция художественного развития сотрудников декорационных компаний на занятиях по повышению их квалификации

Статья посвящена проблеме образования взрослых – сотрудников декорационных компаний и дизайн-студий, проходящих повышение квалификации в форме мастер-классов и лекций-бесед. Автором описываются цели и задачи повышения квалификации, особенности организации и методики. Отмечается, что в основе созданных условий обучения лежат классические инновационные технологии, разработанные в системе образования взрослых, а в организации подобных занятий повышения квалификации находят развитие педагогические идеи школы Терезы Георгиевны Браже.

Ключевые слова: образование взрослых; креативный тренинг; синтез искусств; художественная культура; художественный маркетинг; художественная форма; художественный текст; легенда бренда; визуальная культура; декоративные приемы; орнамент; коллаж; образ.

Balashov M. E. The concept of artistic development of decoration companies’ employees in classes to improve their qualifications

The article is devoted to the issue of adult education – employees of decoration companies and design studios who undergo professional development training in the format of master classes and lecture-talks. The author describes the goals and objectives of professional development, organization features and methods. It is noted that the created learning conditions are based on classical innovative technologies developed in the adult education system, and in the organization of such professional development training classes; the pedagogical ideas of the school of Teresa Brazhe are developed.

Keywords: adult education; creative training; art synthesis; artistic culture; art marketing; art form; literary text; brand story; visual culture; decorative techniques; ornament; collage; image.

Шутан М. И. О целостном изучении литературного произведения в школе

Автором рассматривается методика целостного изучения литературного произведения в связи с изучением пообразным и проблемно-тематическим (концептным). Приводятся примеры взаимодействия различных принципов организации аналитико-интерпретационной деятельности школьников (уроки по произведениям М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, И. А. Гончарова, И. С. Тургенева, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, А. П. Чехова, М. А. Булгакова). Подчеркивается особая роль ученого-методиста Т. Г. Браже в характеристике целостного изучения литературного произведения в школе.

Ключевые слова: целостное; пообразное; проблемно-тематическое (концептное) изучение произведения; проблемное обучение; художественная рецепция; герменевтический круг; система уроков; сюжет.

Shutan M. I. On the holistic study of a literary work at school

The author considers the methodology of the holistic study of a literary work in connection with study of a character and a problem-thematic (conceptual) one. Examples of interaction of various principles of the organization of schoolchildren analytical and interpretative activities are given (lessons on the works of M. Yu. Lermontov, N. V. Gogol, I. A. Goncharov, I. S. Turgenev, F. M. Dostoevsky, L. N. Tolstoy, A. P. Chekhov, M. A. Bulgakov). The special role of the scientist and methodologist T. G. Brazhe in characterizing the holistic study of a literary work at school is emphasized.

Keywords: holistic; study of a character; problem-thematic (conceptual) study of the work; problem-based learning; artistic reception; hermeneutic circle; system of lessons; plot.

Брякова И. Е. Взаимосвязь профессиональной и креативной компетентности педагога: конфликт или диалог?

В статье рассматривается креативная компетентность педагога как самостоятельное личностное образование, находящееся в сложных диалектических связях с профессиональной компетентностью, предполагающих возможность как совпадения, так и расхождения с ней. Учитель может быть профессионально компетентен, но обладать разными способностями к творчеству, обнаруживать разную степень готовности к развитию данных способностей у своих учеников. Креативная компетентность педагога выводит на более результативное качество учительской работы.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога; креативная компетентность педагога; педагогическое мастерство; педагогическое творчество; структура креативной компетентности; типология учителей по уровню креативности.

Bryakova I. E. Relationship between professional and creative competence of a teacher: conflict or dialogue?

The article considers the creative competence of a teacher as an independent personal formation, which is in complex dialectical relations with professional competence, suggesting the possibility of both coincidence and divergence with it. A teacher can be professionally competent, but have different creative abilities, and show a different degree of readiness for the development of these abilities in their students. The creative competence of the teacher leads to a more effective quality of teaching.

Keywords: professional competence of a teacher; creative competence of a teacher; teaching skill; pedagogical creativity; structure of creative competence; typology of teachers according to the level of creativity.

Свирина Н. М. Методические созвучия

Автором предлагается соотнесение положений основных методических трудов профессора Т. Г. Браже с методическим подходом к организации чтения программных литературных произведений старшеклассниками на примере раздела «Их сдружила музыка» учебника для 10 класса.

Ключевые слова: гуманитарная культура учителя; методика преподавания литературы в современной школе; музыка при знакомстве с классическим литературным произведением.

Svirina N. M. Methodological consonances

The author suggests correlating the conceptual issues of the main methodological works of Professor T. G. Brazhe with a methodological approach to organizing the reading of program literary works by high school students on the example of the section "Music made them friends" from the textbook for grade 10.

Keywords: humanitarian culture of a teacher; methods of teaching literature in modern schools; music when introduction to a classic literary work.

Шатилова И.И. В поисках смысла (к проблеме преподавания литературы на современном этапе)

Преподавание литературы в школе сталкивается со множеством проблем, вызванных ускорением социокультурных процессов, информационным переизбытком, сменой этической парадигмы. В статье рассматриваются возможности использования современного образовательного пространства и особенностей нового «цифрового поколения» для достижения целей литературного образования.

Ключевые слова: контекст; дискретность; цифровое поколение; линейное чтение; эмоциональность, этическая парадигма, ментальный хаос.

Shatilova I. I. In Search of Meaning (on the problem of teaching literature at the present stage)

Teaching literature at school faces many problems caused by the acceleration of socio-cultural processes, information overabundance, and a change in the ethical paradigm. The article examines the possibilities of using the modern educational space and the features of the new “digital generation” to achieve the goals of literary education.

Keywords: context; discreteness; digital generation; linear reading; emotionality, ethical paradigm, mental chaos.

Сергеева Н.А. Четвертая информационная революция: интерактивные технологии в образовании и библиотеке

Статья посвящена проблеме внедрения в образовательную и библиотечную деятельность виртуальных и электронных технологий и сервисов. Автором представлен анализ возможностей новых интерактивных технологий, таких как виртуальные сервисы, электронные каталоги, онлайн базы данных. Сделан вывод о том, что цифровые технологии выводят партнерские отношения библиотек и сферы образования на новый уровень.

Ключевые слова: информатизация; интерактивные технологии; дистанционное обучение; электронные каталоги; виртуальная справочная служба; электронные образовательные ресурсы.

Sergeyeva N.A. The Fourth Information Revolution: interactive technologies in education and libraries

The article is concerned with the problem of introducing virtual and electronic technologies and services into educational and library activities. The author analyzes the possibilities of new interactive technologies, such as virtual services, electronic catalogs, and online databases. It is concluded that digital technologies bring partnerships between libraries and education to a new level.

Keywords: IT development; interactive technologies; distance learning; electronic catalogs; virtual reference service; electronic educational resources.

Федоров С.В. Авторский замысел или учительский умысел? Диалоги с Роланом Бартом о судьбе автора и читателя в свете методики преподавания литературы

Ролан Барт – защитник читательской свободы, интересов читателя-школьника. В свете полемики вокруг концепции «Смерть автора» Ролана Барта задача изучения литературного произведения в школе выглядит следующим образом: во-первых, допустить в урок свободную волю читателя, даже если он действует анархически; во-вторых, помочь читателю выявить встроенную в текст стратегию чтения, формируя М-читателя, способного адекватно воспринимать текст; в-третьих, сделать эту стратегию предметом литературоведческой, методической и читательской рефлексии.

Ключевые слова: авторская позиция; авторский замысел; объективный смысл произведения; авторская концепция; субъективизм читательской интерпретации; письмо; концепция «скриптора и читателя»; личность; человек массы; рефлексия; читатель; учитель-словесник.

Fedorov S. V. Author's idea or teacher's intent? Dialogues with Roland Barthes about the fate of the author and the reader considering teaching literature methods

Roland Barthes is a defender of the reader's freedom and the interests of a student-reader. Considering the controversy surrounding the concept of “Death of the Author” by Roland Barthes, the task of studying a literary work in school is as follows: first, to allow the free will of the reader to enter the lesson, even if he acts

anarchically; second, to help the reader identify the reading strategy built into the text, forming an M-reader who can adequately perceive the text; third, to make this strategy the subject of literary, methodological and reader reflection.

Keywords: author's position; author's idea; the objective meaning of the work; author's concept; subjectivity of the reader's interpretation; writing; the concept of "scripter and reader"; personality; a man of the mass; reflection; reader; teacher-philologist.

Галицких Е. О. В зеркале гуманитарного проекта «Портрет читателя нового века»

В статье описываются задачи, процесс организации и результаты гуманитарного цифрового проекта студентов – будущих учителей литературы по изучению читательских интересов в области детской литературы. В анкетировании принимали участие педагоги, студенты, преподаватели высшей школы.

Ключевые слова: самообразование педагога; гуманитарный проект; цифровое анкетирование; портрет читателя нового века.

Galitskikh E. O. In the mirror of the humanitarian project "Portrait of a New Age Reader"

The present article describes the tasks, the process of organizing and the results of a humanitarian digital project of students-future teachers of literature to study the reader's interests in the field of children's literature. Teachers, students, and teachers of higher education took part in the questionnaire survey

Keywords: teacher's self-education; humanitarian project; digital survey; portrait of a new age reader.

Полякова Т. И. Опыт программно-проектной деятельности по поддержке и развитию чтения в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга

Статья посвящена актуальным педагогическим проблемам поддержки и развития чтения. В качестве возможного способа решения проблем предложены междисциплинарные проекты приобщения обучающихся к чтению в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: чтение; программа; проект; образовательное учреждение; обучающиеся; ФГОС; инновация.

Polyakova T. I. Experience in program and project activities to support and develop reading in educational institutions of St. Petersburg

The present article deals with topical pedagogical problems of reading support and development.

As a possible way to solve the problems, the author suggests interdisciplinary projects to introduce students to reading in educational institutions of St. Petersburg.

Keywords: reading; program; project; educational institution; students; FSES; innovation.

Шнайдер Г. К. Будить радость от чтения (Пример региональных программ и инициатив в Германии)

Автор приводит примеры различных программ поддержки чтения в Германии, описывает основные формы и методы проведения мероприятий, направленных на мотивацию детей к чтению книг, называет некоторые гражданские инициативы в области поддержки чтения, активных участников программ и результаты исследований.

Ключевые слова: познание мира через чтение; чтение вслух; дневник чтения; удовольствие от чтения; через слушание развивается творчество и фантазия.

Schneider G. K. Wake up the joy of reading (on the example of regional programs and initiatives in Germany)

The author gives examples of various reading support programs in Germany, describes the main forms and methods of activities aimed at motivating children to read books, names some civic initiatives in the field of reading support, active participants in programs and research results.

Keywords: learning the world through reading; reading aloud; reading diary; reading pleasure; listening develops creativity and imagination.

Прокофьева А. Г. Проблемы культуры в наследии Т. Г. Браже

В статье рассматриваются написанные в 1980–1990 годы теоретические статьи Т. Г. Браже о роли общей и гуманитарной культуры в развитии творческого потенциала учителя литературы, в совершенствовании его профессионального мастерства. Автором также исследуется практическая деятельность ученого в Оренбурге – экспериментальная работа по конкурсному отбору учителей для школы нового типа и аттестации учителей-словесников.

Ключевые слова: учитель литературы; общая и гуманитарная культура; творческий потенциал учителя; профессионализм; интеграция; повышение квалификации учителя-словесника.

Prokofyeva A. G. Issues of culture in the heritage of T. G. Brazhe

The article deals with theoretical articles written in 1980–1990 by T. G. Brazhe about the role of general and humanitarian culture in the development of the creative potential of the teacher of literature, in improving his professional skills. The author also examines the practical activity of the scientist in Orenburg – experimental work on the competitive selection of teachers for a new type of school and certification of literature teachers.

Keywords: literature teacher; general and humanitarian culture; creative potential of the teacher; professionalism; integration; professional development of the teacher-philologist.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Балашов Михаил Евгеньевич, кандидат педагогических наук; ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна» (Санкт-Петербург), доцент кафедры истории и теории искусств; e-mail: mister.balashov@bk.ru

Баранов Петр Анатольевич, доктор педагогических наук, доцент; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), профессор кафедры социального образования; e-mail: kafedraso2010@yandex.ru

Боровик Марина Гершуновна, кандидат педагогических наук, доцент; ФГК ВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева» Министерства обороны Российской Федерации (Санкт-Петербург), старший преподаватель кафедры русского языка специального факультета; e-mail: margerbor@yandex.ru

Брякова Ирина Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор; ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (Оренбург), профессор кафедры литературы, журналистики и методики преподавания литературы; e-mail: ibryakova@yandex.ru

Галицких Елена Олеговна, доктор педагогических наук, профессор; ФГБОУ ВО Вятский государственный университет (Киров), заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы и методики обучения; e-mail: galitskiheo@rambler.ru

Латынская Элаиза Борисовна, ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), ведущий библиограф информационно-библиотечного центра; e-mail: latinskaya@mail.ru

Полякова Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), заведующий информационно-библиотечным центром, доцент кафедры социально-педагогического образования; e-mail: polti5@mail.ru

Прокофьева Алла Георгиевна, доктор педагогических наук, профессор (Оренбург); e-mail: allaprokof@rambler.ru

Романичева Елена Станиславовна, кандидат педагогических наук, доцент; ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет (Москва), ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов; e-mail: els-62@mail.ru (личный), RomanichevaES@mgpu.ru (рабочий)

Свирина Наталья Михайловна, доктор педагогических наук, профессор; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), профессор кафедры основного и среднего общего образования; e-mail: nmsvir@gmail.com

Сергеева Надежда Антоновна, ФГБУ «Российская национальная библиотека» (Санкт-Петербург), ведущий библиограф; e-mail: likalika2012@list.ru

Федоров Сергей Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), заведующий кафедрой филологического образования; e-mail: fedorov.serge@gmail.com

Шатилова Ирина Игоревна, кандидат педагогических наук; ГБОУ гимназия № 157 им. принцессы Е. М. Ольденбургской, учитель русского языка и литературы; e-mail: irinaishatilova@gmail.com

Шнайдер Галина Константиновна, немецкое Рериховское общество, председатель правления (Германия, г. Ремшайд), Европейское Ассоциация “EURASSIM” (Германия, г. Ремшайд), председатель координационного совета; e-mail: sotrudn@rambler.ru

Шутан Мстислав Исаакович, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, доцент; ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» (Нижний Новгород), заведующий кафедрой историко-филологических дисциплин; e-mail: mshutan@mail.ru

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
2021

В ы п у с к 2 (3 6)

Перевод аннотаций *Е. Е. Гузова*
Редактор *Ю. А. Корневская*

Подписано в печать 21.06.2021. Формат бумаги 60x84/8. Печать офсетная. Бумага офсетная.
Объем печ. л. Тираж 1000 экз. Заказ №

Издательство Санкт-Петербургской академии
постдипломного педагогического образования
191002, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11/13