

Казахский национальный университет имени аль-Фараби

УДК 378.016:821.161.1

На правах рукописи

АЙНАБЕКОВА ГУЛЬЖАН БАБАЕВНА

**Жанровая модернизация русской казахстанской прозы периода
Независимости как предмет инновационного методического освоения
в вузе**

6D011800 – Русский язык и литература

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Научные консультанты
доктор филологических наук,
профессор КазНУ имени аль-Фараби
Жаксылыков А.Ж.

Ведущий научный сотрудник
Института русской литературы
(Пушкинский Дом)
Российской Академии наук,
доктор филологических наук,
профессор Санкт-Петербургского
государственного университета
Кибальник С. А.

Республика Казахстан
Алматы, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

	НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ	3
	ОПРЕДЕЛЕНИЯ	4
	ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ	6
	ВВЕДЕНИЕ	7
1	ЖАНРОВАЯ МОДЕРНИЗАЦИЯ РУССКОЙ КАЗАХСТАНСКОЙ ПРОЗЫ ПЕРИОДА НЕЗАВИСИМОСТИ	15
1.1	Проблемы жанра и жанровой модернизации в литературоведении	15
1.2	Жанровая трансформация документальной прозы (В. Михайлов)	23
1.3	Модернизация жанра романа и повести (Н. Веревошкин, Н. Чернова, Л. Калаус)	39
2	МЕТОДИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЖАНРОВОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ КАЗАХСТАНСКОЙ ПРОЗЫ	59
2.1	Психолого-педагогические основы системы инновационного методического изучения художественной прозы	59
2.2	Инновационные методические приемы анализа литературных произведений	68
2.3	Анализ результатов констатирующего среза	77
3	ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИННОВАЦИОННОМУ ОСВОЕНИЮ ЖАНРОВОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ РУССКОЙ КАЗАХСТАНСКОЙ ПРОЗЫ ПЕРИОДА НЕЗАВИСИМОСТИ В ВУЗЕ	87
3.1	Методические инновационные приемы изучения документальной прозы В. Михайлова	87
3.2	Инновационные подходы к изучению жанра романа и повести в вузе	96
3.3	Результаты формирующего эксперимента	115
	ЗАКЛЮЧЕНИЕ	131
	СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	140
	ПРИЛОЖЕНИЕ А Силлабус дисциплины «Жанровая модернизация русской казахстанской прозы периода Независимости»	149
	ПРИЛОЖЕНИЕ Б Учебный сайт	154
	ПРИЛОЖЕНИЕ В Акт о внедрении завершенной научно- исследовательской работы в учебный процесс	155
	ПРИЛОЖЕНИЕ Г Разработка практического занятия «Поэтический контекст повести Н. Черновой «Степной Вавилон»	157

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящей диссертации использованы ссылки на следующие стандарты.
Назарбаев Н.А. «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания». 12 апреля 2017 г. // <http://www.akorda.kz/ru>

Закон РК «Об образовании» // <http://control.edu.gov.kz/ru/node/3067>

ГОСО РК 5.04.019-2011 г. Государственный общеобязательный стандарт образования РК. Высшее образование. Бакалавриат. Основные положения. Утвержден Приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 17.06.2011 г. приказ № 261.

Типовой учебный план по специальностям высшего и послевузовского образования, утвержденный приказом Министра образования и науки РК от 05.07.2016 г. № 425.

Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2018 – 2019 учебном году: Инструктивно-методическое письмо. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2018 – 383 с.

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертации применяют следующие термины с соответствующими определениями.

Активные инновационные формы занятий занятия, на которых создается проблемная ситуация, организуется дискуссия, возникает полемика, перерастающие в полилог.

Блочно-модульное обучение распределение учебного материала по блокам и модулям, способствующее формированию у студентов представлений о структуре дисциплины.

Диалогический подход форма обучения, активно использующая возможности диалога между писателем и его читателями, между учителем и учащимися в процессе чтения и анализа литературного произведения.

Жанр инвариант большой группы произведений, сохраняющий базовые формальные признаки в процессе развития художественной литературы.

Жанровая модернизация обновление жанров в ходе развития художественной литературы.

Интеграция учебного материала синтез учебного материала различных наук, дисциплин и видов искусства для создания у студентов целостных представлений о каком-либо факте культуры, этапе развития общества, литературном процессе.

Интерактивное обучение форма преподавания, способствующая развитию продуктивной коммуникации студентов на занятии.

Каталогизация учебного материала систематизация основного учебного материала по уровням, темам в компактной форме.

Кейс-технология форма создания обучающей проблемной ситуации, способствующая развитию мышления студентов в процессе их коллективной познавательной деятельности.

Креативное обучение обучение студентов творческой деятельности: написанию эссе, подготовке докладов, сообщений, диалогов дискуссионного характера и др.

Личностно ориентированное обучение технология обучения, направленная на развитие индивидуальности и активности личности посредством обеспечения благоприятных условий для ее становления как субъекта познавательного процесса.

Метод преподавания система методов, приемов, средств обучения, объединенных единой дидактической целью.

Образовательная компетенция сумма умений, аналитических навыков и познавательных действий, необходимых для полноценного и творческого выполнения студентами профессиональных обязанностей в будущем.

Образовательная технология воспроизводимая система преподавания, основанная на последовательности и планомерности реализации определенных педагогических и методических положений и установок.

Педагогическая инноватика образовательная система, основанная на творческом обновлении содержания и средств обучения.

Полилог форма коллективной познавательной деятельности студентов во время эвристического обсуждения, дискуссии, решения определенной проблемы.

Практико-ориентированное проектирование разработка заданий профессиональной ориентированности (конструктора урока, различных планов, программ, конспектов учебных занятий, познавательных мероприятий), способствующая успешному развитию самостоятельности студентов, будущих преподавателей литературы.

Проектное обучение целенаправленная, в целом самостоятельная деятельность студентов, направленная на решение ими под руководством преподавателя творческой, исследовательской, педагогической, научно - методической проблемы.

Профессиональная игра игровое воссоздание студентами определенного аспекта профессиональной деятельности учителя (урока литературы, экзамена), способствующее развитию их компетенций.

Синквейн дидактическое пятистишие, применяемое в современной педагогической практике для анализа литературных произведений, характеристики персонажей, для обобщения знаний, развития творческого мышления.

Формирующее обучение практическая проверка впервые разработанной методической системы изучения определенного учебного материала по литературе.

Эвристическое обучение интерактивная форма решения на лекционном или практическом занятии определенной учебной задачи или анализа проблемной ситуации, которая характеризуется высокой степенью продуктивности.

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

ГОСО	Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан.
КГ	контрольная группа.
КазНПУ им. Абая	Казахский национальный педагогический университет имени Абая.
КазНУ им. аль-Фараби	Казахский национальный университет имени аль-Фараби.
ККСОН МОН РК	Комитет по контролю в сфере образования и науки Министерства образования и науки Республики Казахстан.
КЭ	констатирующий эксперимент.
ЛЗ	лекционное занятие.
МОН РК	Министерство образования и науки Республики Казахстан.
ПЗ	практическое занятие.
РК	Республика Казахстан.
СРС	самостоятельная работа студентов.
ЭГ	экспериментальная группа

ВВЕДЕНИЕ

Республика Казахстан – многонациональная страна, которая с обретением независимости уверенно идет по пути многостороннего развития. В целях его ускорения была принята государственная программа модернизации общественного сознания. В нашей стране сложилась многонациональная литература народа Казахстана [1]. Казахская литература также не стоит на месте, модернизируется вместе со страной, с обществом и народом. Обращаясь к новым темам, русская проза как органичная часть казахской литературы обновляет художественные принципы и методы отражения и осмысления реальной действительности, в том числе поэтику жанров.

Актуальность темы диссертации определяется тем, что процессы жанровой модернизации русской казахской прозы периода Независимости практически не изучены. Кроме того, вопросы ее методического изучения в высшей школе также требуют детальной и последовательной разработки.

Степень изученности проблемы характеризуется, в первую очередь, отсутствием в современном казахском литературоведении монографических исследований, посвященных изучению жанровой модернизации русской казахской прозы. В методике преподавания русской литературы также нет трудов по методическому освоению жанровой модернизации современной русской казахской литературы.

Объект исследования – литературный процесс, жанр, жанровые процессы в русской казахской прозе, методика анализа литературного произведения, анализ категории жанра в вузе.

Предмет исследования – жанровая модернизация русской казахской литературы, психолого-педагогические основы и методические приемы системы анализа жанровых процессов в прозе современных писателей.

Цель исследования – исследование жанровой модернизации русской казахской прозы периода Независимости, разработка инновационных методов, средств и приемов освоения данных процессов в вузовской аудитории.

В ходе исследования была выдвинута и проверялась следующая **гипотеза**: – литературоведческое изучение и методическое освоение в вузе жанровой модернизации русской казахской прозы периода Независимости будут эффективными, если

- выявить основные тенденции жанровой модернизации современной русской казахской литературы;

- осуществить разбор конкретных проявлений обновления жанрового мышления в творчестве отдельных писателей для разработки обучающего анализа литературного произведения в вузе;

- использовать категорию жанра и жанровой модернизации в процессе изучения анализа прозы в вузе с привлечением инновационных приемов и средств обучения.

Задачи работы:

- теоретически описать категорию «жанр» и понятие «жанровая модернизация», выявить основные пути трансформации романа и повести для исследования жанровых процессов в русской казахстанской прозе;
- проанализировать жанровую трансформацию документальной прозы В. Михайлова;
- выявить формы модернизации жанра романа и повести (Н. Веревошкин, Н. Чернова, Л. Калаус);
- разработать психолого-педагогические и методические аспекты анализа жанровых процессов в современной русской казахстанской прозе;
- определить и разработать инновационные методы и приемы методического освоения жанровых процессов в прозаических произведениях В. Михайлова, Н. Веревошкина, Н. Черновой и Л. Калаус;
- апробировать в процессе обучающего эксперимента инновационные методы и приемы методического освоения жанровых процессов в прозе В. Михайлова, Н. Веревошкина, Н. Черновой и Л. Калаус.

Материал исследования составили прозаические произведения В. Михайлова (повесть «Великий джуг»), Н. Веревошкина (роман «Зуб мамонта»), Н. Черновой (повесть «Степной Вавилон») и Л. Калаус (роман «Фонд последней надежды», повести «Темные паруса», «Цокольный этаж»).

Полагаем, что модернизацию русской казахстанской прозы правомерно анализировать на примере жанра романа и повести, так как именно они являются ведущими в литературе. Творчество В. Михайлова, Н. Веревошкина, Н. Черновой и Л. Калаус еще не изучено в аспекте темы нашей диссертации, что определяет необходимость исследования модернизации их эпических произведений. В творчестве указанных выше писателей представлены произведения, написанные в жанре повести (В. Михайлов, Н. Чернова, Л. Калаус) и романа (Н. Веревошкин, Л. Калаус). Эти авторы создавали свои эпические произведения в модернизированном формате. Анализ модернизации прозы в творчестве названных писателей с последующим методическим освоением их произведений в вузе позволит сформировать у студентов глубокие представления о жанровых процессах в казахстанской литературе.

Белорусский писатель А. Карлюкевич констатирует: «Независимый Казахстан демонстрирует всей планете глубокое взаимопонимание и взаимоуважение этносов, что, несомненно, способствует толерантному сообществу многих наций и народностей в границах одного государства» [2, с. 121]. Русские казахстанские писатели активно участвуют в формировании толерантного сообщества. Дополнительным аргументом в пользу изучения прозы В. Михайлова, Н. Веревошкина, Н. Черновой и Л. Калаус является то обстоятельство, что авторы со знанием дела отразили в произведениях реалии казахстанской действительности, искренне воссоздали атмосферу интернациональных отношений в нашей стране. Отмеченное крайне важно для воспитания студентов в духе уважения к различным национальностям, проживающим в Казахстане.

В этой связи заметим, что Закон РК «Об образовании» рекомендует воспитывать у обучающихся такие высокие нравственные качества, как патриотизм, гражданственность, толерантность, интернационализм.

Студенты получают возможность изучить прозу казахстанских писателей, творчество которых известно не только в нашей стране, но и получило международное признание.

Научная новизна диссертации состоит в том, что впервые в литературоведении осуществлен анализ жанровой модернизации русской казахстанской прозы периода Независимости на материале произведений В. Михайлова, Н. Веревошкина, Н. Черновой и Л. Калаус.

Впервые в методике преподавания русской литературы разработаны инновационные методы, формы и приемы изучения прозаических произведений названных писателей в вузе.

Научная новизна диссертации характеризуется также тем, что исследование, анализ и методическое освоение модернизации современной казахстанской русской литературы базируется на достижениях и положениях гуманитарных наук: литературоведения, психологии, педагогики, дидактики и методики преподавания литературы, социологии.

Этот подход соответствует современной тенденции использования междисциплинарного подхода к изучению определенных общественных, социальных и иных явлений. ГОСО и типовые учебные планы филологических специальностей ориентируют преподавателей практиковать междисциплинарный подход к изучению дисциплин.

Это необходимо для формирования у студентов междисциплинарных навыков, обеспечивающих качественный научный анализ широкого круга фактов и явлений.

Кроме того, на с. 217 инструктивно-методического письма «Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2018 – 2019 учебном году» учителям также рекомендуется применять при преподавании русского языка и литературы метод междисциплинарного обучения. Студенты, будущие учителя русского языка и литературы, должны быть подготовленными в вузе к использованию при обучении в школе междисциплинарных навыков, чтобы формировать у своих учеников приемы синтезированного познания.

Основные положения, выносимые на защиту:

– в связи с постоянной подвижностью и изменчивостью литературного жанра необходимо учитывать различные аспекты жанрологии (трансформацию, изменение, эволюцию и др.), отражающие процессы жанрового развития, которые в целом приводят к модернизации поэтики художественной литературы; представления о состоянии современной прозы можно составить посредством анализа модернизации ее важнейших жанров (романа и повести), так как именно эти жанры претерпели существенные трансформации;

– жанровая трансформация документальной повести В. Михайлова «Великий джуг» пошла по пути гибридизации, расширения исходных границ

жанра, что нашло отражение в синтезе документального и художественного, экспрессивного и функционального контекста, интертекстов и авторского текста, статистики и авторского комментария и др.;

– в романе Н. Веревокина «Зуб мамонта» гибридизация находит выражение в синтезе различных сюжетных элементов и типов; в повести Н. Черновой «Степной Вавилон» осуществлен синтез различных жанровых элементов (признак гибридизации): фабульного и бессюжетного начала, фабульного и поэтического плана, прошлого и настоящего, лирического и юмористического, фольклорных мотивов и современности, повествовательной и метафорической линии и др.; проза Л. Калаус – пример гибридизации: синтез документального и художественного, абсурда и рационального, драматического и комического, аналитической и сентиментальной линии, повествования и диалога (повесть «Темные паруса»), реализма, мистики, беллетризации (повесть «Цокольный этаж»), синтез Интернет-дневника (ЖЖ), вымысла и достоверности, онейрического пространства, интертекстуальности (роман «Фонд последней надежды»);

– при преподавании литературы используются методы и приемы инновационного обучения: презентация, учебный диалог, проект, синквейн, метод Сократа, инновационная игра, кейс-технология, метапредмет, «мозговой штурм», создание сценариев, стратегия семикратного поиска, метод случайностей или «проб и ошибок», концептный и концептологический анализ художественного текста;

– система инновационного методического освоения жанровых процессов в прозе должна быть основана на передовых достижениях психологии, педагогики, дидактики и методики преподавания литературы, способствующих развитию мышления студентов, формированию их субъектности в процессе обучения;

– инновационное методическое освоение жанровой модернизации русской казахстанской прозы целесообразно осуществлять с использованием различных элементов образовательных технологий: лично ориентированной, формирования критического мышления, деятельностно-ценностной, проблемного обучения, на основе дидактического усовершенствования и реконструкции учебного материала, интеграции, культуросообразных систем обучения, а также креативных методов инновационной деятельности, концептного анализа, задачно-презентативного и диалогического подхода к преподаванию литературы.

Методологической основой диссертации послужили труды литературоведов (Б.В. Томашевского, М.М. Бахтина, Ю.Н. Тынянова, С.С. Аверинцева Г.Н. Поспелова, В.В. Кожина, Н.Л. Лейдермана, Р.С. Спивак, Т.Н. Марковой, М.Ю. Звягиной и др.), которые легли в основу разработки теории литературного жанра.

Кроме того, работы казахстанских ученых В.В. Бадикова, С.В. Ананьевой, Б.У. Джолдасбековой, А.Ж. Жаксылыкова, В.В. Савельевой, Н.К. Сарсекеевой, Л.В. Сафроновой и других литературоведов послужили надежным ориентиром

в процессе исследования жанровой модернизации русской казахстанской прозы. Для понимания и изучения жанровых процессов в современной русской литературе большое значение имеют труды казахстанских ученых С.Д. Абишевой, Ш.Р. Елеукенова, К.С. Бузаубагаровой, У.К. Калижанова, А.Б. Темирболат и др.

При разработке нами системы освоения жанровой модернизации современной русской казахстанской прозы учитывались идеи В.А. Доманского, Т.С. Зепаловой, С.А. Зинина, Е.Н. Колокольцева, С.А. Леонова, внесших свой заметный вклад в методику преподавания литературы.

Для разработки психолого-педагогических основ методической системы освоения процессов жанровой модернизации стали опорой исследования Н.А. Алексеева, Е.В. Бондаревской, Е.Н. Кабановой-Меллер, А.А. Плигина, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, В.В. Серикова, А.В. Хуторского, И.С. Якиманской и др. Труды казахстанских ученых Г.К. Ахметовой, Б.А. Жетписбаевой, Г.Ж. Менлибековой, Т.К. Жумажановой, С.О. Муминова, А.К. Мынбаевой, Ш.Т. Таубаевой, Н.Н. Хан, посвященные вопросам педагогики, дидактики и методики преподавания литературы, также заслуживают внимания.

В диссертации были использованы следующие методы:

- теоретический (изучение трудов литературоведов, философов, психологов, педагогов, методистов литературы);
- историко-литературный;
- системно-типологический подход;
- социолого-педагогический (анализ учебных программ, состояния преподавания русской литературы в вузе, разработка методической системы анализа жанровых процессов в прозе);
- экспериментальный (проведение констатирующего среза, формирующего обучения и итогового среза опытно-экспериментальной работы).

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что полученные научные результаты могут быть использованы для разработки новых подходов к изучению жанровых процессов в художественной литературе и их методическому освоению в школе и вузе. Предложенная технология анализа жанровой модернизации прозы может послужить ориентиром для дальнейшего исследования путей развития романа и повести.

Представленная в диссертации методическая система по освоению явления жанровой модернизации современной русской казахстанской прозы будет полезна для поиска новых эффективных технологий обучения литературе.

Практическая значимость исследования заключается в том, что представленная в диссертации методика литературоведческого анализа жанровых признаков произведений прозы может быть востребованной при проведении элективных дисциплин, посвященных изучению новых тенденций в развитии современной художественной литературы.

Материалы нашего исследования будут полезны при разработке технологий и методик обучения литературе в школе и вузе и при проведении курса «Методика преподавания русской литературы».

Настоящее исследование осуществлялось в рамках трех основных этапов.

Предварительный этап (сентябрь 2016 – май 2017 г.) – определен предмет научного исследования, выбраны и обоснованы методологические, литературоведческие, психологические, педагогические, дидактические и собственно методические аспекты заявленной темы, изучен опыт методического освоения русской казахстанской прозы периода Независимости.

Основной этап (сентябрь 2017 – май 2018 г.) – проведены констатирующий срез и формирующий эксперимент.

Завершающий этап (сентябрь 2018 – май 2019 г.) – обобщены и уточнены результаты опытно-экспериментальной работы по методическому освоению русской казахстанской прозы периода Независимости в вузе, уточнены и сформулированы главные выводы проведенного исследования, разработаны научно-методические рекомендации по практическому внедрению предложенной инновационной системы анализа жанровых особенностей литературных произведений.

Поставленные выше цель и задачи определили **структуру** диссертации, которая состоит из трех разделов и приложений. Объем работы – 159 с., список использованных источников включает 156 наименований.

Апробация полученных результатов. Содержание диссертационного исследования отражено в 10 статьях, в том числе 5 в изданиях, рекомендованных ККСОН МОН РК и ВАК РФ, 1 в издании, индексируемом БД SCOPUS, 4 в сборниках международных конференций.

Результаты апробации диссертации представлены в следующих публикациях ее автора:

1 Вставные сюжеты в структуре документальной повести В. Михайлова «Великий джут» // Материалы международной научно-практической конференции «IX Багизбаевские чтения». – Алматы, 2017. – С.143-146.

2 Интертексты в повести В. Михайлова «Великий джут» // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – Алматы, 2017. – № 2. – С.15-18.

3 Проза В.Ф. Михайлова // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – Алматы, 2017. – № 1. – С. 378-381.

4 Documentary prose and history of genre // Тезисы междунар. научн. конф. студентов и молодых ученых «Фараби элемі». – Алматы, 2017. – С. 285-286.

5 Мотив и формы его трансформации в казахстанской русской прозе (на материале книги Н. Черновой «Степной Вавилон») // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – Алматы, 2018. – № 2. – С. 128-132.

6 Трансформация мотива в русской прозе Н. Черновой // Наука и жизнь Казахстана. – Астана, 2018. – № 3. – С.140-144.

7 Анализ книги Н. Черновой «Степной Вавилон» в вузовской аудитории// «Би-, поли-, транслингвизм и языковое образование»: материалы IV междунар. научно-практич. конф. – Москва, РУДН, 2018. – С. 143-148.

8 The author in esthetic activity and the functional text (on the basis of V. Mikhaylov's narrative «The chronicle of great jute») // Option. – 2018. – № 1. – P.63-86 (соавторы Ж.А.Баянбаева, Б.У.Джолдасбекова, А.Ж. Жаксылыков).

9 Анализ повести В. Михайлова «Великий джут» в вузовской аудитории // Вестник КазНУ. Серия: Педагогические науки. – Алматы: Қазак университеті, 2019. – № 2. – С.157-164.

Кроме того, апробация разработанной в диссертации системы литературоведческого изучения и методического освоения жанровых процессов успешно прошла в ходе проведения автором экспериментального обучения и чтения элективной дисциплины «Жанровая модернизация русской казахстанской прозы периода Независимости», силлабус которой представлен в Приложении А.

Материалы исследования, размещенные на нашем учебном сайте (Приложение Б), апробированы в ходе формирующего эксперимента и внедрены в учебный процесс вуза. Акт о внедрении завершенной научно-исследовательской работы в учебный процесс прилагается к диссертации (Приложение В).

1 ЖАНРОВАЯ МОДЕРНИЗАЦИЯ РУССКОЙ КАЗАХСТАНСКОЙ ПРОЗЫ ПЕРИОДА НЕЗАВИСИМОСТИ

1.1 Проблемы жанра и жанровой модернизации в литературоведении

В современной художественной литературе главным жанром является роман. Именно роман оперативно реагирует на изменения, которые происходят в обществе. Именно роман определяет реальное положение дел в литературе. М.М. Бахтин замечает, что роман как господствующий жанр «содействует обновлению всех других жанров» [3, с.451].

Поэтика романа претерпела большие изменения, которые определили корпус художественного инструментария мировой литературы. Этими новаторскими решениями пользуются на творческой основе другие писатели, которые внедряют художественные находки великих писателей в литературный процесс, тем самым способствуя развитию жанра романа. Новаторские достижения писателей способствуют модернизации не только самого крупного литературного жанра, но и других тоже, в частности, повести.

Повесть также занимает ведущее место в системе современной художественной прозы. Повесть имеет много общего с романом, бывают конкретные случаи, когда между этими жанрами трудно провести различие, прежде всего из-за их примерно одинакового объема. Например, романы выдающейся английской писательницы Вирджинии Вулф, признанного новатора, по объему небольшие и сопоставимы с классической повестью реализма. Тем не менее, писательница назвала свои эпические произведения романами. Тот факт, что между этими жанрами иногда трудно провести различия, дает нам основание рассматривать основные уровни (литературный персонаж, хронотоп, повествование, композиция, проблематика) романа и повести как условного единого эпического жанра.

Никто не станет оспаривать тот факт, что роман и повесть – это ведущие жанры современной прозы. Позиции жанра рассказа в современной литературе не столь сильны, как положение романа и повести. Именно поэтому есть смысл изучать процессы модернизации прозы главным образом на материале романа и повести.

Русская казахстанская проза – органичная часть русской литературы, которая в свою очередь находится в контексте мировой литературы. В период Независимости казахстанская литература активно развивалась, модернизировалась. Русская казахстанская проза не стояла в стороне от процессов модернизации. Большой вклад в модернизацию русской казахстанской прозы внесли В. Михайлов, Н. Веревошкин, Н. Чернова, Л. Калаус и другие писатели.

Прежде чем анализировать процессы жанровой трансформации романа и повести в русской казахстанской прозе периода Независимости, следует сформировать исходные представления о природе жанра и жанровой модернизации.

Рассмотрение природы жанра необходимо для глубокого анализа модернизации художественной литературы, в том числе прозы. Как хорошо известно, литературный жанр – это подвижное явление. Жанр всегда подвержен изменениям. Категория жанра важна для понимания содержания и направления литературных процессов. В этой связи С.С. Аверинцев справедливо утверждал, «что каждый литературный жанр есть явление историческое, что жанры постепенно приобретают и накапливают свои признаки – необходимые и достаточные условия своей идентичности, затем «живут», разделяя участь всего живого, то есть терпя изменения; иногда «умирают», уходят из живого литературного процесса, иногда возвращаются к жизни, обычно в преобразованном виде» [4, с. 101].

Прежде чем выявить формы преобразования литературного жанра, приступим к выяснению его природы. Труды литературоведов Б.В. Томашевского, М.М. Бахтина, О.М. Фрейденберг, Ю.Н. Тынянова, Д.С. Лихачева, С.С. Аверинцева, Г.Н. Пospelова, В.В. Кожина и др. легли в основу разработки теории жанра. Еще Б.В. Томашевский точно определил жанр как «генетически определяющее обособление литературных произведений, объединяемых некоторой общностью системы приемов с доминирующими объединяющими приемами-признаками» [5, с. 115].

Это важное методологическое замечание следует в первую очередь иметь в виду при раскрытии темы нашего исследования. Жанр, по мнению Б.В. Томашевского, представляет собой общность системы приемов с основными приемами. Данное теоретическое положение отражает идеи формальной школы в литературоведении, которое активно оперировало термином «прием».

Другой представитель формальной школы Ю.Н. Тынянов писал, что «давать статическое определение жанра, которое покрывало бы все его явления, невозможно: жанр смещается, перед нами ломаная, а не прямая линия его эволюции» [6, с. 169]. Жанр зависит от собственных формальных «второстепенных признаков, подобно величине конструкции», осознание которых возникает «в результате столкновения с традицией» [6, с. 170]. Заметим, что Ю.Н. Тынянов выделяет важную роль формальных признаков жанра, которые и определяют его природу.

Не только формалисты внесли вклад в изучение жанра, но и другие ученые. Так, в литературоведении сложились следующие концепции категории жанра: формалистическая (Б.М.Эйхенбаум, В.В. Шкловский), содержательно-типологическая (Г.Н. Пospelов, Л.В. Чернец), моделирующая (концепция М.С. Кагана о четырехсторонней жанровой классификации), генетическая (А.Н. Веселовский, О.М. Фрейденберг, В.Я. Пропп, Д.С. Лихачев, М.М. Бахтин), эволюционная (Ю. Тынянов) и др.

Несмотря на это разнообразие концепций жанра, все они могут быть разделены на два основных подхода. Первый подход рассматривает жанр в целом как содержательно-формальную категорию (М.М. Бахтин, Ю.Н. Тынянов, М.Б. Храпченко, М.М. Гиршман, В.В. Кожин, Ю.В. Стенник,

Н.Л. Лейдерман, И.П. Смирнов, Н.Д. Тамарченко, А.С. Субботин и др.). Второй подход трактует жанр как проблемно-содержательную категорию (Г.Н. Пospelов, Л.В. Чернец, А.Я. Эсалнек и др.).

Приведем в подтверждение определения жанра, которые принадлежат некоторым представителям указанных двух подходов. В понимании М.М. Бахтина, литературный жанр как «устойчивый тип высказывания» характеризуется тремя неразрывно связанными друг с другом моментами: особым «тематическим содержанием», «стилем (т. е. отбором словарных, фразеологических и грамматических средств языка)» и «композиционным построением» [7, с. 428].

Другое определение, автор которого Н.Л. Лейдерман, гласит: «Жанр – это исторически складывающийся тип устойчивой структуры произведения, организующий все его компоненты в систему, порождающую целостный образ мира, который единственно может быть носителем определенной эстетической концепции действительности. Жанр выступает как универсальный, синтезирующий инструмент типизации: в нем происходит преобразование всего ограниченного жизненного материала в образ мира, всегда безграничный, полный и целостный», – утверждает Н.Л. Лейдерман [8, с. 11]).

М.М. Гиршман пишет следующее: «Жанр представляет собой вполне определенную структурно ограниченную точку зрения, дающую вместе с тем возможность отражения и непосредственного созерцания всеобщей связи явлений» [9, с. 52].

А.С. Субботин убедительно констатирует: «Жанр – это категория общественного сознания, стереотип мышления, благодаря которому материальное образование становится носителем, хранителем и передатчиком идеального, эстетического содержания»; «жанр также является целостным стилевым образованием, художественно реализующим эстетические принципы метода» [10, с. 94].

Очевидно, что приведенные выше определения понятия «жанр» объединяет утверждение, что эта категория – эстетическая, собственно литературная. Обратимся к определениям жанра, которые принадлежат представителям проблемно-содержательного подхода.

Согласно Г.Н. Пospelову, жанры – это не виды литературных родов, так как природа жанра совсем иная, чем сущность рода. Г.Н. Пospelов делает вывод, что жанр не является видом какого-нибудь отдельного рода, что жанровые и родовые свойства относятся к разным плоскостям содержания произведений. И родовые, и жанровые свойства литературных произведений – это не свойства их формы, которая выражает содержание, это типологические свойства самого их художественного содержания.

Развивая данный тезис, Г.Н. Пospelов выдвигал на первый план не столько родовые, видовые и жанровые признаки, сколько аспекты «жанрового содержания» и «жанровой формы». Утверждая, что художественная форма произведений постоянно исторически изменяется, что делает невозможным выявлять особенности жанра с учетом данного факта, Г.Н. Пospelов

одновременно говорил, что могут быть исторически повторяющиеся различия и в форме [11, с. 155-156].

Г.Н. Пospelов предлагал различать конкретное произведение и жанровые критерии, учитывающие структурные признаки. Утверждая, что «типологическими свойствами обладают не только... особенности жанрового содержания, но и особенности выражающих их форм», ученый сформулировал парадоксальную идею, согласно которой одна и та же «жанровая форма» (скажем, повесть) может выражать разное жанровое содержание [11, с. 163].

По мысли Г.Н. Пospelова, жанровые признаки не являются свойствами формы, выражающей содержание (это «типологические свойства самого... художественного содержания»), «жанровая форма» определена «родовым содержанием» и является разновидностью «родовых форм» [12, с. 206-210].

Следует заметить, что в трудах Г.Н. Пospelова понятия «жанр» и «жанровая форма» не получили отдельных формулировок, основной акцент им сделан на понятиях «жанровое содержание» и «жанровая форма». Г.Н. Пospelов рекомендовал придерживаться стратегии различения в каждом художественном произведении его родового содержания, родовой формы выражения и жанровой формы выражения.

Л.В. Чернец, А.Я. Эсалнек и некоторые другие литературоведы школы Г.Н. Пospelова предлагают рассматривать жанр обязательно с учетом стиля, формы и поэтики. Л.В. Чернец связывает жанр с его содержательной основой [13].

Жанр, как известно, категория историческая в том смысле, что изменяется в процессе развития художественной литературы. М.М. Бахтин утверждал, что жанр обладает устойчивостью и изменчивостью: «Литературный жанр по самой природе своей отражает наиболее устойчивые, «вековечные» – тенденции развития литературы. В жанре всегда сохраняются неумирающие элементы архаики. Правда, эта архаика сохраняется в нем только благодаря постоянному ее обновлению, так сказать, осовремениванию. Жанр всегда тот и не тот, всегда стар и нов одновременно. Жанр возрождается и обновляется на каждом новом этапе развития литературы и в каждом индивидуальном произведении данного жанра» [14, с. 121-122].

Исторический характер жанра, его подвижность и способность к трансформации приводят к тому, что не существует точного и исчерпывающего определения этого понятия. О.М. Фрейденберг показала долгую историю жанра, которая говорит о невозможности уложить в какую-то одну небольшую абстрактную формулу его точное определение [15].

Ю.Н. Тынянов констатировал, «что давать статическое определение жанра, которое покрывало бы все явления жанра, невозможно: жанр смещается; перед нами ломаная линия, а не прямая линия его эволюции – и совершается эта эволюция как раз за счет «основных» черт жанра: эпоса как повествования, лирики как эмоционального искусства и т.д. Достаточным и необходимым условием для единства жанра от эпохи к эпохе являются черты «второстепенные», подобно величине конструкции» [6, с. 169].

Именно поэтому жанр как изменяющееся явление может рассматриваться в нескольких аспектах: жанр как теоретическая абстракция, жанр как историческое явление (как факт литературного процесса), жанр как национально обусловленная форма (как факт национальной литературы), жанр как «неповторимо индивидуально понятие» (как факт литературного творчества) [16, с. 182].

В связи с подвижностью и изменчивостью жанра имеет смысл учитывать такие аспекты жанрологии, как трансформация, изменение, смещение, что отражает законы и сам процесс жанрового развития, который в целом приводит к модернизации художественной литературы.

Как известно, жанровая система литературы постоянно модернизируется. Особенно интенсивный этап в развитии западной литературы даже был назван модернизмом. Модернизация – это обновление. Модернизация жанров – обновление жанровой формы, обусловленное ходом времени и развитием художественной литературы.

Модернизации подверглась поэтика романа реализма XIX века. Реалистический роман – вершина развития этого жанра. Бальзак, Диккенс, Стендаль, Флобер, Тургенев, Достоевский и другие писатели довели до совершенства поэтику реалистического романа. Повторять художественные достижения реалистов представители модернизма (Джойс, В. Вулф, М. Пруст, Кафка и др.) не собирались.

В романе реализма доминирующей категорией выступал литературный персонаж, щедро наделенный авторами разнообразными качествами и свойствами. Портретные описания персонажей отличались подробностью, что отвечало художественной стратегии реалистов, стремившихся дать обстоятельные характеристики действующим лицам. Психологический анализ был подробным и последовательным. Сюжет был основан на последовательном развитии образов персонажей. Персонажи образовывали иерархию, которую возглавляли положительные герои.

Между прошлым и настоящим существовала определенная дистанция. Приоритет отдавался настоящему, в пределах которого совершалась эволюция ключевых положительных героев, часто активных, сильных, деятельных, мыслящих. Хронотоп привлекался для создания образов героев и поэтому воссоздавался в реалистическом формате.

Роман реализма характеризовался рациональным и достоверным отображением действительности, последовательностью и аналитичностью изображений человека и реального мира.

В литературе модернизма категория персонажа разрушается. Персонажи практически лишаются характеров. Часто вместо полнокровных персонажей в романах модернизма (Джойса, В. Вулф, М. Пруста, Кафки и др.) фигурируют персонажи-схемы, конструкции, условные образы людей. В романах модернизма нет иерархии персонажей, которые не имеют своей истории – духовной биографии. Практически все герои модернизма слабые, безвольные, пассивные, страдающие. Прошлое и настоящее образуют единый поток.

Настоящее повторяет прошлое, так как герои модернизма не имеют своей истории, биографии. Хронотоп часто воссоздается в условных формах, он заметно усложняется снами, грезами, видениями героев, что подчеркивает субъективный характер романа модернизма. Модернисты отказываются от последовательного развития сюжета романов, которые выстраиваются как поток сознания героев. Поэтика романа модернизма продолжает активно использоваться для образования новых форм трансформации этого жанра в последующей литературе.

В современной литературе модернизация жанров приняла форму трансформации. Т.Н. Маркова выделила следующие тенденции в трансформации жанров современной российской прозы: циклизация, нон-фикшн, актуализация архаических форм, беллетризация, компьютеризация, интермедийность и экспансия авторских жанровых номинаций [17].

Т.Н. Маркова выделила два основных пути развития жанра. «Минимализация» основана на сокращении автором семантического поля произведения при последовательном усложнении и углублении смыслов текста. «Гибридизация» – это расширение границ жанра [18].

М.Ю. Звягина [19] анализирует различные виды жанровых трансформаций. Они возникают тогда, когда один или даже несколько элементов жанровой модели оказываются менее прочными в итоге различных вариантов изменения жанрового инварианта. При этом исходный материал берется из самых разных исторических систем мирового литературного процесса.

Такие типы жанровых трансформаций М.Ю. Звягина называет синтетическими, имитационными, пародийными, «свернутыми» или смешанными.

Синтетический тип трансформаций образуется, когда в ходе объединения двух или нескольких жанровых моделей возникают изменения в их структурах. М.Ю. Звягина приводит примеры синтетического типа трансформации – роман-житие С. Василенко «Дурочка», роман-комментарий Евг. Попова «Подлинная история «Зеленых музыкантов», философская сказка Ф. Искандера «Кролики и удавы».

Результат этого синтеза – образование новых жанровых модификаций, основу которых составляют традиционные неформульные жанры (роман, повесть).

Пародийный тип трансформации, продолжает свои мысли М.Ю. Звягина, возникает при нарушении соответствий между элементами основы, когда намеренно обыгрываются определенные доминантные черты жанрового инварианта. При этом сохраняется «пародийный» план. Примеры пародийного типа трансформации – «Ельчик-бельчик» В. Астафьева, «Фрагмент исторического романа» Л. Костюкова, «Русские анекдоты» В. Пьецуха.

М.Ю. Звягина утверждает, что «имитационный» тип трансформации возникает при отрицании жанрообразующих доминант в жанровом подзаголовке модели. Это находит выражение в имитации некоего

жанра в рамках другого или переводе одного жанра в иной. Примеры данного типа трансформации – иронический дневник А. Терехова «Зе-ма», ненайденные мемуары моей дочери Р. Киреева «След юрхора», воспоминания о детстве, которого не было (А. Алексин «Игрушка»).

«Свернутый» тип трансформации – результат сокращения жанровой модели разными способами показа событий, повествования, а также «конспективностью» сюжета, интертекстуальными аллюзиями и др. Названные признаки, по мнению М.Ю. Звягиной, отличают роман-версию Г. Сапгира «Сингапур», ненаписанный роман А. Слаповского «Искренний художник», маленький роман А. Бородыни «Спички», филологическую повесть А. Яковлевой «Шуба».

М.Ю. Звягина отмечает, что данные типы трансформаций редко встречаются в «чистом» виде. Наиболее продуктивный – смешанный тип трансформаций, когда в одном литературном произведении задействованы сразу несколько способов модернизации инварианта. Результат использования смешанного типа трансформаций – образование новой жанровой модификации. В качестве примера новой жанровой модификации М.Ю. Звягина приводит роман-диссертацию В. Бутромеева «Корона Великого Княжества», в котором использованы «пародийный», «имитационный», «синтетический» типы трансформаций.

М.Ю. Звягина констатирует, что в процессе трансформации жанров появляются новые жанровые модификации. Жанровые трансформации при ярко выраженной стратегии автора в произведении выступают формой жанровой модернизации. Эти жанровые новообразования, так называемые авторские жанровые формы, получили определение «авторские жанры».

М.Ю. Звягина под «авторскими жанрами» понимает тип литературного произведения, который сложился под влиянием авторской воли в результате трансформаций инвариантных структур жанра или нескольких таких структур и получивший авторское нетрадиционное или оригинальное жанровое или внутривидовое определение, которое, как правило, носит единичный, неповторимый характер [19, с. 28].

Г.В. Малышева дает, на наш взгляд, точное определение «авторскому жанру»: «Авторский жанр – это уникальная совокупность устойчивых жанровых (формальных и содержательных) признаков, сформировавшаяся в творчестве отдельного автора целенаправленно (в рамках конкретной художественной задачи) и воспроизводимая в дальнейшем им и другими авторами» [20, с. 45].

М.Ю. Звягина подчеркивает: «Жанровые трансформации приводят к возникновению новых модификаций. Они соотносимы с уже существующими жанрами, в них отчетливо просматривается жанровая первооснова. Эти жанровые модификации представляют собой один из вариантов традиционного жанра, демонстрируют новые возможности старой жанровой формы» [19, с. 6].

М.Ю. Звягина правомерно утверждает, что современные писатели активно используют различные приемы модернизации: намеки на особенности сюжета

произведения во внерамочных компонентах (заглавии, жанровом подзаголовке, примечаниях, эпиграфе), маска двойника реального автора (специфическое воплощение образа автора), разнообразие ролевых масок авторов, голоса которых представлены, например, разным шрифтом, структура «текст в тексте», включение в основной текст текстов, написанных в других жанрах или относящихся к другому литературному роду, нетрадиционный или оригинальный жанровый подзаголовок или жанровое обозначение в заголовке произведения, образ читателя, имеющий разные формы экспликации в тексте. Все эти и другие формы и приемы жанровой модернизации усложняют композицию произведений «авторских жанров» [19, с. 8].

Процессы жанровой модернизации захватили самый крупный эпический жанр. Но эксперименты писателей с жанром романа не разрушают его базовой конструкции. Ю.М. Лотман считает, что «сколько крупных художественных произведений в жанре романа, столько и различных сюжетов» [21, с. 325]. Если брать во внимание эти слова, становится понятным, почему в современном литературоведении активно используется понятие «метажанр». По сути метажанр – это жанровый инвариант. По мысли Н.Л. Лейдермана, метажанр – конструктивный принцип, присущий всей жанровой системе того или иного литературного направления [22].

Р.С. Спивак характеризует метажанр как «структурно выраженный, нейтральный по отношению к литературному роду, устойчивый инвариант многих исторически конкретных способов художественного моделирования мира, объединенных общим предметом художественного изображения» [23, с. 54].

Выше были выработаны исходные теоретические представления о категории жанра и жанровой модернизации. На следующем этапе раскрытия темы нашего исследования необходимо выявить и проследить основные направления модернизации жанров романа и повести в русской прозе Казахстана. Эволюцию и модернизацию русской казахстанской прозы правомерно анализировать на примере романа и повести, так как именно эти эпические жанры являются ведущими в современной литературе. Жанр рассказа находится на периферии современной художественной литературы.

Для методических целей нашей работы вполне достаточно проделать анализ романа и повести на конкретных примерах из творчества отдельных современных казахстанских писателей, а именно В. Михайлова, Н. Веревошкина, Н. Черновой и Л. Калаус. Творчество данных писателей еще не изучено в аспекте темы нашего диссертационного исследования, что определяет необходимость изучения модернизации их эпических произведений.

В творчестве указанных выше писателей представлены особо ценные для литературного образования в высшей школе произведения, написанные в жанре повести (В. Михайлов, Н. Чернова, Л. Калаус) и романа (Н. Веревошкин, Л. Калаус). Данная ценность заключается в том, что эти авторы создавали свои прозаические произведения в ярко выраженном модернизированном формате. Исследование модернизации прозы в творчестве названных писателей с

последующим методическим освоением их произведений в вузе позволит сформировать у студентов точные представления о развитии русской казахстанской литературы периода Независимости.

Дополнительным аргументом в пользу изучения модернизации прозы В. Михайлова, Н. Веревошкина, Н. Черновой и Л. Калаус является то обстоятельство, что данные авторы своеобразно отразили в прозе реалии казахстанской действительности. Это делает их произведения особенно привлекательными для методического освоения в вузах нашей страны. Студенты в процессе анализа прозы перечисленных писателей получают возможность погрузиться в художественную историю Казахстана, созданную талантливыми русскими писателями, творчество которых известно не только в нашей стране, но и получило международное признание.

Как известно, роман – это ведущий жанр в художественной литературе. Роман имеет долгую историю. Но его эволюция продолжается. М.М. Бахтин еще в свое время заметил, что «роман – единственный становящийся и еще не готовый жанр. Жанрообразующие силы действуют на наших глазах: рождение и становление романного жанра совершаются при полном свете исторического дня. Жанровый костяк романа еще далеко не затвердел, и мы еще не можем предугадать всех его пластических возможностей» [3, с. 392].

Это положение имеет актуальный характер не только для жанра романа, но и для повести. Характерно, что между этими двумя жанрами трудно бывает провести различие. Положение М.М. Бахтина является своего рода руководством для исследования эволюции жанра романа и повести. Характерно, что в современном литературоведении жанр романа рассматривается именно в аспекте его эволюции. Назовем наиболее значительные труды. Это работы В.Д. Днепровца [24], В.В. Кожина [25], Г.К. Косикова [26], Е.М. Мелетинского [27], В.А. Недзвецкого [28].

Среди казахстанских литературоведов отметим С.О. Муминова, который также подошел к рассмотрению жанра русского романа с учетом развития его поэтики. С.О. Муминов определил и охарактеризовал одну из жанровых разновидностей главного литературного жанра – антропологический тип русского романа, основанный на преобладании системы антропоморфных персонажей над образами бытия [29].

В литературоведении разработаны и другие подходы к исследованию жанра романа. В трудах В.Я. Кирпотина [30], В.Г. Одинокова [31], Н.Д. Тамарченко [32], А.Я. Эсалнек [33] рассмотрены вопросы и проблемы типологии русского романа.

Следует отметить, что основное внимание в современном литературоведении направлено на изучение классического романа. Современный роман пока находится на периферии литературоведения. Между тем, мировая литература, в том числе казахстанская проза продолжает развиваться, вместе с ней изменяются роман и повесть. Следовательно, литературоведы должны быть внимательными к процессам обновления художественной прозы.

В современном казахстанском литературоведении наблюдается интерес к исследованию процессов, протекающих в русской литературе. Это коллективный сборник трудов «Творчество русских писателей Казахстана» под редакцией И.Х. Габдирова, Ш.Р. Елеукунова [34].

В книге В.В. Бадикова содержится анализ современного литературного процесса Казахстана [35]. В книге С.В. Ананьевой представлен анализ русской прозы Казахстана последней четверти XX века – первого десятилетия XXI века [36]. Б.У. Джолдасбекова глубоко осветила особенности поэтики и проблематики русской литературы Казахстана в своей обстоятельной монографии [37]. Вопросы эстетической многоплановости гуманитарного дискурса литературы Казахстана периода Независимости раскрыты в коллективной монографии [38]. Н.К. Сарсекеева определила различные формы выражения авторского сознания в русской литературе рубежа XX-XXI веков [39].

В отечественном литературоведении имеет место устойчивый интерес к изучению жанровых особенностей русской казахстанской прозы. В.В. Савельева в своей обстоятельной статье рассмотрела современный русский казахстанский роман как жанровый микс [40]. В другой статье В.В. Савельева осуществила анализ своеобразия жанра рассказа в современной прозе Казахстана [41]. В статьях К.О. Таттимбетовой прослежены особенности жанра романа в русской литературе Казахстана конца XX – начала XXI веков [42], [43]. С.С. Акашева выявила особенности жанра и стиля русской повести Казахстана 60-80-х годов XX века [44]. Л.В. Сафронова осуществила анализ жанровых особенностей произведений постмодернизма [45].

Различные аспекты поэтики казахского романа рассмотрены Ш.Р. Елеукуновым [46], Б.К. Майтановым [47]. Г.Ш. Елеукунова обстоятельно проанализировала поэтику казахского художественного рассказа [48].

Для понимания жанровых процессов в современной русской литературе большое значение имеют труды казахстанских ученых: С.Д. Абишевой [49], К.С. Бузаубагаровой [50], А.Ж. Жаксылыкова [51], У. К. Калижанова [52], А.Б. Темирболат [53].

Исходя из того, что процессы жанровой трансформации в современной русской казахстанской прозе, определившие ее модернизацию, нуждаются в последовательном изучении, приступим к исследованию ведущих ее жанров – романа и повести.

1.2 Жанровая трансформация документальной прозы (В. Михайлов)

В последние годы в Казахстане актуализируется интерес к развитию ряда национальных литератур. В частности, русской, немецкой, корейской и др. Наблюдая за литературным процессом Казахстана XX – XXI вв., можно заметить интенсификацию фактора тесного взаимовлияния, взаимодействия и взаимообогащения литератур.

В современном литературном процессе активизируется роль русской литературы Казахстана. При этом одни исследователи называют это явление

«Русская литература Казахстана», другие – «Русскоязычная литература Казахстана». В длинном списке русскоязычных писателей присутствуют и казахи, и корейцы, и немцы и др. Творчество современных писателей и поэтов, пишущих на русском языке, исследуется литературоведами, критиками и вузовскими преподавателями. Деятельность русскоязычных писателей – это широкое литературное течение, возникшее на стыке двух культур и литератур. Это литературное течение нуждается в дальнейшем изучении. Интересно наблюдать, как раскрывается национальная картина мира в прозе Герольда Бельгера, Аслана Жаксылыкова, Валерия Михайлова, Надежды Черновой, Ауэзхана Кодара, Сатимжана Санбаева, Роллана Сейсенбаева, Бахытжана Канапьянова, Александра Кана. При этом мы не должны забывать, что ментальность писателя определяется духовно-психологической принадлежностью к культуре того или иного народа [36, с. 5].

Основателями собственно русской литературы Казахстана стали русские писатели И. Шухов, А. Сорокин, Н. Анов, Дм. Черепанов, Дм. Снегин, М. Зверев, В. Чугунов и др. Это те личности, кто связал свою жизнь с Казахстаном, те, кто работал в тесном сотрудничестве с казахскими писателями М. Ауэзовым, С. Мукановым, Г. Мустафиным, Г. Мусреповым.

Главной формой такого сотрудничества стали, конечно, художественный перевод, взаимная литературная учеба, поиски новых тем и мотивов. Тогда же, в середине 30-х годов прошлого века, начинает выходить первый литературнохудожественный русскоязычный журнал «Советская литература Казахстана», впоследствии «Простор».

Тем сильна и значительна была проза литературы Казахстана (казахская и русская), что всегда пристально вглядывалась в прошлые эпохи, в фигуры исторических личностей, что при помощи истории хотела понять дух и смысл нашей современности, сказать правду о сегодняшнем дне. Такова, например, подоплека документально-публицистической повести Валерия Михайлова «Великий джунт», выдержавшей девять изданий, переведенной на казахский, немецкий, английский языки.

Данная книга является первым крупным произведением о масштабной трагедии народа Казахстана, написанным на русском языке. В книге проводится мысль, что трагедия голодомора затронула не только казахский народ, но и многих «спецпереселенцев», сосланных на казахскую землю – русских, украинцев и представителей других национальностей. В книге В.Ф. Михайлова последовательно проводится мысль о том, что голодомор был планомерной акцией, то есть был результатом жестокой политики.

Это не просто книга, это результат гражданского поступка творческого человека, писателя. Это правдивый рассказ о гибели трех миллионов казахов и почти полумиллиона представителей других национальностей в годы массового голода 30-х годов XX века.

Д.С. Лихачев справедливо утверждал: «Всякое произведение литературы воспринимается современным читателем в исторической перспективе» [54, с. 13]. Документальная повесть В. Михайлова построена на освещении

трагического этапа в истории Казахстана, что усиливает ее воздействие на множество читателей

Книга начинается с воспоминаний поэта Гафу Каирбекова: с впечатлений, которые запомнились двухлетним мальчиком, в частности, о том, как семья перебиралась на телеге в Тургай. «... Они застыли и молча лежат на земле. Я догадался: ни о чем спрашивать не надо. Взрослые не ответят, им не до меня. И какая-то страшная тайна окружает этих застывших людей...» [55, с. 3].

Это самые ранние воспоминания казахского поэта, записанные В.Ф. Михайловым, в памяти которого сохранилось, как он с ребятами бежит босиком к реке, а им навстречу ползут на четвереньках много взрослых, голодных людей. Некоторые из них уже лежат без движения, а остальные молча перешагивают через них. В третьем воспоминании он сообщает о том, что детей уже не выпускали со двора. Родители боялись, что их могут поймать и съесть голодные люди!

В книге даны сведения классика казахской литературы Габита Мусрепова, который рассказал, что оказался свидетелем страшного случая: когда в составе комиссии он поехал в Тургай, в одном из опустевших аулов на них бросилось маленькое, живое существо. «Оно было всё в крови. Длинные волосы смёрзлись в кровавые сосульки и торчали в стороны, ноги худые, черные, словно лапки вороны. Глаза безумные, лицо в спекшейся крови и обмазано капающей свежей кровью. Зубы оскалены, изо рта – красная пена!... Стояла мертвая тишина. Мертвый город из белых юрт на белом снегу...» [55, с. 9].

Как уточнил свидетель, этой девочке было семь или восемь лет. Многие страницы книги посвящены фактам жизни и деятельности репрессированной национальной интеллигенции – Ахмета Байтурсынова, Миржакыпа Дулатова, Магжана Жумабаева, Жусупбека Аймауытова.

Кроме Гафу Каирбекова, об этой трагедии своего народа рассказывают, свидетельствуя, целый ряд писателей, поэтов, историков, таких, как Альжаппар Абишев, Галым Ахмедов, Мекемтас Мырзахметов, Жаппар Омирбеков, Габит Мусрепов и многие другие.

Автор не ограничивается только воспоминаниями, поскольку работает в документальном жанре, что весьма значимо в современной исторической парадигме знания. Он ясно показывает действительную причину голода, истинных виновников трагедии казахского народа. Он обнажает преступность, аморальность людей – циничных временщиков, разрушавших российскую державу. Очень интересно проследить за работой писателя-исследователя, который перелопатил гору архивных материалов.

Был период, когда официальных документов в руках почти не было, в архивы не пускали, данные приходилось собирать по крупицам. Информационная ситуация была такая, словно бы и не было в Казахстане голодного мора, унесшего неисчислимое множество жизней.

В. Михайлов анализирует причины голода 1931 – 1933 годов. В результате исследований историков периода независимости голодомор оценивается как геноцид правящего режима советского государства против малочисленных

народов. Такие историки, как Т. Омарбеков, М. Койгельдиев, Б. Койшыбаев, Т. Кольбаев и др. доказывают, что голодомор был организован большевистскими вождями того времени. В. Михайлов в своей книге не дистанцируется от работ данных историков и соглашается с ними. С целью доказать, что голод был специально организован лидерами большевиков, он рассматривает историю России дореволюционного времени.

В книге создается образ большевика – Голощекина, описывается его психология и роковое бездушие. Читатель понимает, что сверху был отдан приказ об уничтожении целых классов и сословий, и это не обсуждалось. Попутно было проведено уничтожение духовенства ряда религиозных конфессий. Если люди начинали говорить об этих акциях, их сразу подвергали репрессиям, арестовывали. Малейшее недовольство населения непосильной экспроприацией продуктов, зерна и скота воспринималось продотрядами как восстание против советской власти. И такие «восстания» жестоко подавлялись Красной Армией и силами Чека [55, с. 281].

По всем признакам, Центр прекрасно знал, что происходит в казахских аулах, где насильно проводилась политика коллективизации. Власть в то время воспринимала народ как материал, который можно лепить, как угодно. Масштабы репрессий были таковы, что практически по всей стране были уничтожены более или менее зажиточные крестьяне-земледельцы и умелые скотоводы-казахи, то есть те, кто мог бы прокормить народ. Зажиточное крестьянство – самое большое препятствие на пути революционеров. Поэтому уничтожение самостоятельного крестьянства, всеобщая коллективизация – это форма экономического покорения страны. Это политика, которая берет начало от завоеваний Александра Македонского, Наполеона, Гитлера... А на Западе в это время со спокойной совестью ели советский хлеб, отнятый большевиками у голодающих и умирающих от голода крестьян. Все слухи о голоде решительно пресекались [55, с. 295].

Голодомор – масштабная трагедия, которая назревала веками. После «чистки» крестьянства и баев Голощекин начал атаку на казахскую интеллигенцию. Чем это кончилось, мы знаем по книге В. Михайлова.

Первое издание этой книги было осуществлено в 1990 г., причем цензура не хотела пропускать ее в печать и даже хотела сжечь тираж. В книге употреблялись запрещенные слова, такие, как «спецпереселенцы», «массонство». Несколько лет спустя автор дорабатывает текст и снова издает книгу. В 2008 г. вышла последняя версия книги. По словам автора, к этой теме он пришел не случайно. Голод – это трагедия и его семьи. Его родители родом из России, они попали в Казахстан, и при этом половина родственников погибла в степи от голода. Хотя эта тема была запрещенной, ее старательно замалчивали, все же В. Михайлова она всегда интересовала. Став зрелым писателем, он начал активно работать над этой темой.

Никто до сих пор в точности не знает, сколько людей умерло от голода в Советском Союзе в 1932–1933 годах. Многие исследователи сходятся на 5 миллионах. Другие называют 8 миллионов, и они, вероятно, ближе к истине.

Как бы то ни было, погибло людей больше, чем в 1921 г., и больше, чем в Китае во время страшного голода 1877 – 1878 гг.

Рассмотрим эстетическую деятельность автора в повести «Великий джут», так как она выступает жанрообразующим началом в произведении. Следует к этому добавить, что образ автора, осуществляющего эстетическую деятельность, является стилеобразующим фактором. В.В. Виноградов пишет, что «в своеобразии речевой структуры образа автора глубже и ярче всего выражается стилистическое единство целого произведения» [56, с. 296].

Эстетическая деятельность автора художественного произведения затрагивает все аспекты текстуальной сферы, организуя структуру целого, выявляя и оттеняя авторский дискурс, задавая ему направление и тональность, взаимодействуя с концептуальным полем всей архитектоники творения. Писатель же находится в социальном и историческом поле бытия, он носитель эстетического сознания, является материальной и духовной силой, воплощающей произведение. Волевые, ментальные, духовно-психологические акты сознания писателя имеют исключительное значение для создания социально-исторически и культурно значимого текста, которому суждено влиять на жизнь общества.

Таким текстом, в котором обнаруживается как активная эстетическая деятельность автора [57], так и направленный авторский дискурс, обрамленный каскадом функциональных текстов, является документальная повесть В. Михайлова «Великий джут».

Анализ повести показывает, что такие функционально значимые тексты, модернизирующие ее жанровое содержание, как различные цитаты, скрытые интертексты, иллюстрации, документы, аллюзии, реминисценции, ссылки на всевозможные воспоминания, ретроспекции, играют важную роль в конструировании стратагеми произведения, имеющей цель – организовать широкий полилог в историческом и политическом контексте на тему голодомора, осуществить многоканальную вербальную коммуникацию в планетарном перцептивном поле.

Перестройка 90-х годов XX века глубоко затронула все аспекты и планы духовной, культурной жизни как коллективов, так и отдельных людей. Она в беспрецедентных формах стимулировала развитие личности в бывшем советском социуме, побудив к поиску нового, творческим движениям, отказу от шаблонов и стереотипов сознания, особенно идеологического и мировоззренческого характера. Интенсификация личной, психологической и духовной сферы в направлении свободного мышления, поиска нового и переосмысления старого особенно касается писателей, которые по природе своего творчества, так сказать, обречены на самостоятельность внутренней жизни, активность ищущей мысли.

Господствующая идеология советского общества, навязывая жесткий, иногда репрессивный диктат, десятилетиями подавляла свободную волю художников слова, их природное стремление к самобытности, свободе сознания, воображения, социальной, исторической и психологической правде.

Об этом времени очень ярко и точно выражается герой знакового романа Ю. Домбровского «Факультет ненужных вещей»: «В мире сейчас ходит великий страх. Все всего боятся. Всем важно только одно: высидеть и переждать. Есть времена, когда слово – преступление. С этим надо мириться» [58]. Характерно, что Юрий Домбровский сравнивает Сталина с мифологическим Садовником, «выполовшим миллионы человеческих судеб».

В девяностых годах XX века этот политический и идеологический режим рухнул, и писатели в большинстве своем обратились к темам, в значительной мере находившимся в запретной зоне в годы советской власти. Список этих тем варьируется, так как в каждой национальной республике на первый план выходили какие-то свои актуальные темы и проблемы, которые в первую очередь занимали воображение писателей данного региона.

Скованность и несвобода мышления писателей в советскую эпоху неизбежно сказывалось на категории автора в художественном произведении. Автор в художественном произведении – это категория эстетическая, феномен текста, а не социума. Писатель и автор художественного произведения находятся в таком же отношении, как творческая личность и текст. По этому поводу В. Бадиков писал: «Автор как проявление творческой энергии и смысла не тождествен тому или иному реальному писателю, хотя его духовно-биографический психологический облик накладывает свой личностный отпечаток на произведение и творчество в целом» [59, с. 14]

Нет никакого сомнения в том, что перестройка девяностых годов и открывшиеся горизонты свободного мышления прямо повлияли как на личностные психологические и духовные качества художников слова в Казахстане, так и на параметры автора художественного произведения, значительно раздвинув зоны его эстетического проявления и активности. В результате в литературе Казахстана с точки зрения социально-эстетической коммуникации появились по-настоящему репрезентативные тексты. Для анализа и раскрытия указанных проблем применяется методика и методология сравнительно-сопоставительного, типологического и текстуального анализа с выделением наиболее характерных признаков ведущего дискурса в документальной повести В. Михайлова.

В Казахстане ввиду исторических особенностей и специфики развития в XX веке на первый план в годы перестройки вышли темы голодомора 1919 – 1921 гг., 1930 – 1932 гг. и сталинских репрессий, судеб деятелей партии Алаш, национально-освободительного движения в разные годы, реабилитации репрессированных личностей, освещения деятельности атомных и других полигонов, неизученных страниц второй мировой войны, экологической катастрофы в разных регионах, ситуации с казахским языком и др.

Вполне правомерно пишет С.М. Алтыбаева: «Наступил XXI век, век радикальных изменений во всех сферах жизни государства, общества, отдельного человека. Глубокие трансформационные процессы, связанные с поиском и творческим освоением новых эстетико-мировоззренческих

горизонтов наблюдаются и в современной казахской литературе, искусстве, в целом культуре» [60, с. 3].

Надо сказать, что каждая из этих тем была масштабная, многогранная, социально значимая, их осмысление и освещение серьезно влияли на общественное сознание. Изучение сложных и многоаспектных тем требовало от писателей мужества, работы в архивах, поиска материалов, зачастую скрытых в спецхранах, и такая работа, конечно, не могла не менять сознания мастеров слова, обостряя политические, ментальные и духовные аспекты отношения к действительности, формируя особую ответственность за свою позицию. К таким писателям, безусловно, можно отнести и В. Михайлова. Главным результатом публикации книги В. Михайлова явилось привлечение внимания широкой мировой общественности, в том числе ученых, политиков, журналистов, писателей, историков к трагической теме голодомора в Казахстане в 1919 – 1921 и 1931 – 1932 гг.

Основным же результатом нашего исследования является всесторонний текстуальный анализ повести В. Михайлова, выделение характерных стилевых и структурных признаков, определение поэтики и особенностей использования писателем различных документов, выявление авторской стратегии и доминантного дискурса.

Благодаря В. Михайлову жанр повести получил второе дыхание в русской литературе Казахстана. Одним из первых среди казахстанских писателей В. Михайлов в девяностых годах (1990 г.) обращается в документальной форме к наиболее острой и табуированной теме голодомора в 1919 – 1921, 1930 – 1932 гг., унесшего более 60 процентов коренного населения республики. Почти одновременно был опубликован исторический роман С. Елубаева «Ақ боз уй» (1991 г.) в русском переводе «Одинокая юрта» в 1992 г. [61]. В 2011 году вышел в свет роман А. Мекебаева «Құпия қойма», также посвященный теме голодомора в южном Казахстане [62]. Эти три произведения пока остаются наиболее крупными и многоплановыми творениями, посвященными теме голода в постреволюционном Казахстане.

В. Михайлов пишет, что ему было нелегко собирать и изучать материалы по голодомору, особенно в госархиве, к архивам КНБ он не был допущен. Между тем немало материалов находилось у простых людей. Часть из них попала в руки писателя. Известный архивный работник М.Ж. Хасанаев сообщал, что в 1980 году в архивы поступил материал некой Т.Г. Невадовской, который был оформлен в стихотворной форме, это практически поэтический реквием по погибшим от голода, созданный в 1933 г. [63, с. 62].

В. Михайлов выразил сожаление, что в директивных обобщающих партийных документах правдивого анализа голодомора на основе цифр и статистики он не нашел. Само обращение к такой теме, негласно запретной даже в шестидесятые и семидесятые годы XX века, свидетельствует о спонтанном пробуждении интеллектуально-политического сознания В. Михайлова, решившего войти в контекст сложнейшего, неизученного социально-политического материала. Видимо, данный шаг назревал давно, он

был продиктован биографическими факторами, так как поэт происходит из старинной русской крестьянской общины, раскулаченной и сосланной в Казахстан после гражданской войны. В период голода из этой большой семьи выжило только несколько человек. Тем не менее, ясно, что подготовка к освоению данной темы велась много лет, она сопровождалась не только сбором материала, часто архивного и документального, но и опросом людей, которые помнили годы голодомора, были свидетелями этой трагедии. Резюмируя все свидетельства, обобщая тягостный материал, В. Михайлов сравнил деяния Голощекина в Казахстане с чудовищными преступлениями Пол Пота в Кампучии.

Полемизируя с некоторыми авторами по поводу характера голодомора в Казахстане, В. Михайлов утверждает: «Мне думается, английский историк ошибался, считая, что голод в Казахстане, в отличие от голода на Украине, не был организован преднамеренно. В обеих республиках коллективизация проводилась по одной схеме и прошла практически в одинаковые сроки. Более того, кочевников и полукочевников казахов еще принудили – ударными темпами! – сделаться оседлыми. То есть Казахстану спланировали еще более жестокие испытания. Не потому ли на Украине выморили 1/5–1/6 часть населения, а в Казахстане погибло от голода 1/3, причем особенно страшно пострадало коренное население – казахи, потерявшие половину своей численности» [55, с. 335].

Обращение В. Михайлова к теме бедствия в Казахстане в тридцатых годах поначалу, надо полагать, было продиктовано нравственными мотивами, то есть душевным порывом совестливого человека, пораженного масштабом национального бедствия казахов. Затем, судя по ремаркам автора, этот порыв в процессе работы перерос в более глубокий интерес взыскующей, мыслящей личности, поставившей задачу самостоятельно исследовать сложнейшую проблему Февральской и Октябрьской революций в России в 1917 году, понять их причины, уяснить их многоэтапный процесс, начавшийся с атак террористов в XIX веке против монархов, сановников, закончившийся гражданской войной, понять их трагические последствия, которые длились до конца XX века.

В. Михайлов как русский писатель, стоявший на позициях православной духовности, решил проанализировать событие, ставшее краеугольным и решающим в мировых коллизиях XX века, определившее судьбы сотен миллионов человек во множестве стран. В результате этой работы в интеллектуальном, онтологическом смысле творческая и языковая личность писателя значительно выросла, стала многогранной, более действенной, активно влияя на сознание всего общества. Об этом свидетельствуют многочисленные отклики на книгу В. Михайлова, как в Казахстане, так и за рубежом.

Решение столь масштабной задачи, которое бывает не по плечу целым коллективам, не могло не сказаться на самой личности писателя. Оно и сказалось, обусловив развитие исторического сознания писателя, обострив его нравственную позицию, выкристаллизовав чувство личной ответственности

русского человека за русскую революцию, за ее многомиллионные жертвы в разных странах, обострив интуицию и чутье социального аналитика, умелого публициста, мастера слова, структурно и тактически организовавшего эффективную рецепцию массы архивных и документальных материалов.

Первоначальный душевный мотив в процессе многолетней работы перерос в стратегическое направление целенаправленной онтологии, целью которой стало – понять и раскрыть причины социально-политических и идеологических химер – учений, которые приводят к столь грандиозным последствиям, как революции. Совершенно не случайно, в конечном итоге, писатель приходит к философскому лейтмотиву Ф.М. Достоевского, к проблеме бесов, одержимых мечтой во что бы то ни стало привести человечество к светлому будущему. Слово «бесы» также становится лейтмотивом книги В. Михайлова.

Ленинское учение о социалистической революции, созданное на основе идей К. Маркса и Ф. Энгельса, претендовавшее в свое время на статус незыблемой научной истины, подвергается последовательной критике в книге В. Михайлова. Оно характеризуется как сложная и противоречивая теория, сплетение антиклерикальных, материалистических, позитивистских и утопических идей, пронизанная духом масонства, по сути – идеологическая химера, то есть антисистема. «Философская вера», точнее – негативная идеология, съедает этнос, в котором она нашла приют, так же, как бледная спирохета съедает организм человека и гибнет вместе с ним», – пронизательно характеризует учение как антисистему Л.Н. Гумилев [64, с. 333].

Социалистическое и коммунистическое учение было по существу антисистемой по отношению ко всем традиционным институтам и доктринам, обычаям, на которых строилась жизнь общества. В. Михайлов указывает на личную роль Ленина в организации голодомора. «Таким образом, если в 1891 году, будучи помощником присяжного поверенного, Владимир Ильич лишь приветствовал и пропагандировал народный голод, то после 1917 года, став председателем Совнаркома, он раскрыл все возможности, таящиеся в этом «прогрессивном явлении», и довел Россию до самого страшного в ее тысячелетней истории голода» [55, с.236]. Голод по позитивистским, безнравственным представлениям Ленина безжалостно переводил уцелевших крестьян в разряд голодного пролетариата, всемерно жаждущего революции. Следовательно, это было хорошо для дела революции.

Объектом наиболее строгой и последовательной критики В. Михайлова является Ф.И. Голощекин – большевик, ленинец, соратник Сталина, руководитель Казахстана в годы жестокого и убийственного голодомора. Писателю недостаточно художественными средствами обрисовать образ большевика, руководителя, одного из организаторов и участников убийства царской семьи. Он нацеливается на сверхзадачу – описать Голощекина как специфическое социальное явление времени – тип маргинала, политического и духовного перерожденца, по форме большевика, а по сути – скрытого нищанца, в решении судеб масс людей исповедующего людоедский принцип – цель оправдывает средства.

К рубежу XIX и XX вв. этот тип космополита, безжалостного и расчетливого рационалиста, сознательного провокатора и политического дельца и хладнокровного практика палаческих дел вполне сформировался. Сейчас абсолютно ясно, что без таких людей коренное переустройство бывшей российской империи, приведшее к уничтожению целых классов и социальных прослоек, аристократии и дворянства, казачества и кулачества, крестьянства и купечества, старых военных кадров, дореволюционной интеллигенции и духовенства, было, конечно, невозможно. Тем не менее, среди большевиков было немало честных людей, искренне веровавших в идеалы марксистско-ленинского учения. Однако такие люди в результате тотальных сталинских репрессий в основном были уничтожены к 1945 году. Выжил главным образом верткий тип приспособленца.

Как известно, принцип «цель оправдывает средства» был взят на вооружение вождями революции, гражданской войны и социалистического переустройства общества. Этот тип представляет нам бесконечную галерею лиц от первых петрашевцев до Ленина и Сталина и далее. В этом плане весьма характерны слова Ф. Ницше: «Быть может, будущий обзор потребностей человечества признает отнюдь не желательным, чтобы все люди поступали одинаково; напротив, в интересах вселенской цели придется для отдельных этапов человечества поставить специальные задачи, при случае, быть может, даже дурные задачи» [65, с. 255].

Обрисовка и раскрытие сущности такого социального типа, как И.Ф. Голощекин, – одна из главных задач книги В. Михайлова, объясняющая композицию произведения, ее магистральную линию – развенчание образа большевика, партийного деятеля, в течение ряда десятилетий мифологически опоэтизированного в советской литературе, получившего статус романтического героя. Сама постановка такой задачи, красной нитью проходящей через всю книгу, и особенности ее решения характеризуют писателя как зрелого и хорошо вооруженного мастера слова, стремящегося проникнуть в причины таких значимых явлений, как появление политической партии с воинственной идеологией, показать процесс становления ее вождей и исполнителей.

В портрете Голощекина легко угадываются черты типажа – длинного ряда персоналий, среди которых Ленин, Свердлов, Троцкий, Дзержинский, Бухарин, Каганович, Сталин и др. Совершенно не случайно уничтожение царской семьи было поручено именно пунктуальному Голощекину. Центр нисколько не сомневался, что он выполнит и «перевыполнит» поручение верхушки, зачистив затем зону злодеяния так, чтобы никаких следов не осталось. Голощекин был проверен во многих акциях большевиков, его аккуратность в проведении специальных акций, исполнительская точность характеризовалась так – «верный ленинец».

Деятельность автора-повествователя в художественном произведении – деятельность преимущественно эстетическая, цель которой – максимальная выразительность, рецептивная полнота, то есть коммуникация во всех сферах

бытования текстов. Деятельность писателя – совокупность социальных, эстетических, психологических, ментально-духовных актов, которые в конечном итоге сказываются на социально-историческом плане бытия или социума. Мы это называем творчеством или творческим континуумом, где принцип автора имеет огромное значение.

Как известно, понятие свободы автора в тексте было филологически и философски развито М.М. Бахтиным [66, с. 179]. В. Бадиков данный принцип комментирует так: «М. Бахтин учит не тому, как методологически точно и полно обнаружить в произведении «образ автора», ему важен онтологический аспект проблемы, т.е. философское бытие – взаимодействие «своего» и «чужого» голосов в вечном диалоге жизни». Теория Бахтина дает ориентир для осмысления подлинной свободы авторского сознания: когда автор только исправный раб своего профессионального умения, социального заказа, вплоть до сиюминутной литературной конъюнктуры, и когда он – подлинный художник, сам для себя «свой высший суд» [59, с. 17-18].

Следовательно, в рамках представлений М. Бахтина, произведение – это сложное сплетение «своего» и «чужих» голосов, где свое, как лакмусовая бумажка, точно выявляет и оттеняет чужой голос, чужое высказывание, оценивая и вынося ему суд в определенном фокусе нравственного знания. С этой точки зрения, произведение выступает как сложный полилог, где диалог своего и чужих голосов является ведущей смысловой и конструктивной линией.

Автор художественного произведения может быть нравственно и онтологически свободен только в таком полилоге, где идет принципиальный диалог (спор) на фоне исторических и вечных смысловых инстанций, то есть высшего судьи – Истины (Бога). В таком полилоге очень важное значение имеют искренность автора, глубина и осмысленность его сверхзадачи, то есть страгемы. Страгема в книге В. Михайлова есть, она носит активный функциональный характер. Для организации полилога В. Михайлов выбирает модернизированную, практически новую в русской казахстанской прозе форму документального произведения, словесная ткань которого выстроена из сложного сплетения цитат, интертекстов, документов, ремарок, реплик, аллюзий, эвфемизмов, реминисценций, пронизанных авторским комментарием, организующим всю эту архитектонику.

Пристальное внимание к особенностям мастерства писателя, принципам его поэтики имеет актуальное научное значение. В том числе по отношению к структуре повести «Великий джунт», в которой В. Михайлов максимально выразительно и функционально выстроил массу документального материала. Писатель избрал для рассказа о великом голоде в основном документальную форму. Она и определена на титульном листе как «документальная повесть». Повесть В. Михайлова композиционно построена таким образом, что первые сто страниц посвящены главным образом описанию казни царской семьи, характеристике голода двадцатых годов. Следующие сто страниц посвящены сопоставительному анализу масонского движения за рубежом и в России, характеристике предтеч социал-демократизма в России, сравнительному

анализу английской революции XVI века, французской революции рубежа XVIII и XIX вв. и русской революции начала XX века, деятельности Голощекина в Казахстане, проведению экспроприации скота и коллективизации в республике, описанию начала голода в Казахстане и репрессий против национальной интеллигенции.

Следующие сто страниц посвящены описанию процесса раскулачивания в двадцатых и тридцатых годах в СССР, репрессий против духовенства разных религий, главным образом – православия, экспроприации имущества церквей и мечетей, а также характеристике повстанческих движений в Средней Азии и Казахстане. Завершающие семьдесят страниц представляют собой живописные свидетельства очевидцев голодомора в Казахстане – короткие рассказы, сцены, воспоминания, письма, сопровождаемые авторским комментарием. Таким образом, композиция документальной повести В. Михайлова говорит о ее новаторском характере, так как в русской казахстанской прозе ничего подобного не наблюдалось.

Авторский комментарий, оценивающий, характеризующий, организующий и направляющий интертекстуальное обрамление, неуклонно ведущий читателя к закономерным выводам, деталь за деталью проясняя истинную картину не только великого голода, но и самой революции, едва не ставшей мировой, по сути, является авторским дискурсом. Авторский дискурс в данной документальной книге представляет основную повествовательную доминанту, очерчивающую главную зону поиска, анализа и разоблачения – а именно – раскрытие социально-исторической, генетической подоплеки и содержания такого разрушительного явления для традиционной культуры, как большевизм, то есть социально-политическая антисистема.

Предпринимая попытку литературоведческого определения понятия дискурс, Б. Джолдасбекова и Н. Сарсекеева формулируют: «В качестве основополагающих граней дискурса указываются сегодня такие лингвистические понятия как слово, речь, погруженная в жизнь, присваиваемая говорящим, актуально произнесенный текст, способ высказывания и др. Функциональный стиль связывался прежде всего с особым видом текстов – газетных, разговорных, художественных и др. Из сказанного выше можно сделать вывод о том, что проблема соотношения понятий функциональный стиль и дискурс остается все еще далекой от своего разрешения» [67, с. 25-26].

Если исходить из приведенного определения, документальные вставки [68] и различные виды интертекста [69] следует считать функциональным текстом, авторский дискурс следует определять как особый вид речи, внешне оформленной с признаками индивидуального стиля, а на внутреннем концептуальном плане – имеющую признаки неуклонно формирующейся стратагемы, расширяющую имплицитное знание автора о главном в теме повествования.

Для более полной характеристики структуры текста повести В. Михайлова важно выделение признаков динамического авторского дискурса. В

определенной мере они сводятся к таким элементам, как эмотивы, авторская модальность, интонация, экспрессия, реплики, ремарки и др. формы, способствующие модернизации произведения. Главная форма – объективное комментирование описываемых явлений или событий по хронике, либо по логике иллюстрируемого документального материала.

Исследования показывают, что содержательные рамки текста могут быть более широкими, нежели документальный материал: «Для писателей, возводящих определенное место в центр собственного творческого миропостижения, значимы любые данные – исторические, краеведческие, культурологические, географические, социологические. Эти данные могут быть как чисто фактографическими, так и модифицированными» [70, с. 80].

Содержательные рамки текста повести расширятся в ходе повествования.

Несколько сдержанно, в стиле беллетристики начинает автор повествование, комментируя рассказ поэта Г. Каирбекова о голоде в Казахстане: «Поэт Гафу Каирбеков рассказывает своим обычным глуховатым голосом, мягко, как бы удивленно» [55, с. 3]. Все повествование Г. Каирбекова передано в этой приглушенной интонации. Далее, описывая деяния Голощекина, автор то и дело переходит на нескрываяемо иронический тон: «Великолепную работу» уральцам помог наладить член ЦК Голощекин, который приехал в Екатеринбург в феврале...» [55, с. 18]. Порой ирония переходит в острый сарказм: «Вспоминал ли он, Голощекин, получая отовсюду сведения про голод и каннибализм, о том, как лепил пельмени тогда, накануне нового 1916 года, в далеком сибирском селе Монастырском?...» [55, с. 24].

Исследуя документальные сведения, автор проявляет активность, предполагая, догадываясь, делая далеко идущие выводы: «Яков Михайлович, (Свердлов – Г.А.) конечно же, сам внимательно следил за царем и направлял действия областного комиссара Голощекина, а не наоборот. Скорее всего, он и вызвал Филиппа Исаевича, своего «Жоржа» в Москву для того, чтобы получить полный отчет и дать дальнейшие указания» [55, с. 33].

Автор использует интересную форму интертекста – словесное описание картины В.Н. Пчелина «Передача Романовых Уральскому Совету». Данная сцена пронизана едким сарказмом: «Пчелин выполнил поручение со всем соцреалистическим усердием. Он изобразил две кучки людей, на виду солдатской цепи и окутанного дымом железнодорожного состава, напряженно вглядывающихся друг в друга. В лицах Николая II, царицы и великой княжны Марии смятение и тревога, зато напротив них прямо-таки стоят герои» [55, с. 35].

Изображая зверскую расправу над семьей царя, убийство детей, женщин, в том числе безвинных женщин, автор цитирует знаменитые пушкинские строки:

«Самовластительный злодей!
Тебя, твой трон я ненавижу.
Твою погибель, смерть детей
С жестокой радостью вижу»

Однако на фоне изображенной жестокой казни царской семьи строки Пушкина воспринимаются совсем иначе, нежели со страниц известных советских учебников о Пушкине, – именно в таком смысловом контрасте, организованном автором, ощущается его скрытый гнев.

В разных фрагментах текста то и дело встречаются либо открытые, либо скрытые цитаты из Священного Писания христиан, через посредство таких интертекстов автор актуализирует абсолютный нравственный критерий, организуя особую точку зрения, в котором акцентирован суд над происходящим с вечной, религиозной позиции. Так выявляется в книге облик демонов. Например, перед убийством «Родная сестра царицы, Елизавета Федоровна, известная подвижница милосердия, по свидетельству очевидца, «только крестилась и громко молилась: «Господи, прости им, не ведают, что творят». Когда через три месяца их тела были извлечены, то на выступе шахты рядом с Елизаветой Федоровной обнаружили тело одной из жертв с перевязанной рукой. Вся переломанная, с сильнейшими ушибами головы, она и здесь старалась облегчить страдания ближнего» [55, с. 43].

Эта сцена также представлена через значимый смысловой контраст: жестокость палачей и кротость убиваемых женщин. В интонации автора ощущается нескрываемая скорбь, сострадание к жертвам и гнев в адрес извергов. «Господи, прости им, не ведают, что творят» – это, конечно, перифраз известного евангельского выражения «Отче! Прости им, ибо не знают, что делают» [71].

Разнообразны формы сарказма и иронии, которые применяет автор, давая нравственные оценки вождям революции, например, В.И. Ленину. В одной из сцен тот уподоблен хрестоматийному деду Мазаю (здесь использована аллюзия – по функции аллегория – скрытая цитация из поэтической сказки Н.А. Некрасова). Только в отличие от сердобольного Мазая, который спас зайцев от половодья, посадив их в лодку, Ленин в такой же ситуации набил их веслом целую кучу: «В Шушенском на охоте попал Ильич на затопленный со всех сторон участок суши, полный перепуганных зайцев, и проявил себя отнюдь не дедом Мазаем. Бойко орудуя веслом, наколотил столько «братьев наших меньших», что лодочное дно от тяжести прогнулось» [55, с. 43].

Эта сцена семантически более значимая, нежели кажется на первый взгляд. Нет сомнения, что зайцы Ленина на внутреннем плане ассоциированы с жертвами голода в России, на Украине, в Казахстане. На этом фоне деталь автора – наколотил столько «братьев наших меньших» – выглядит довольно-таки мрачным символом.

Объективный авторский комментарий по форме выглядит дотошным исследованием обстоятельств казни большевиками царской семьи, – событие, по мысли автора, которое наложило тень рока на все остальные предприятия коммунистов, так как с ментальной точки зрения, заложенной в книге, – убийство помазанника божьего – непростительное кощунство, обреченное в истории на проклятие и неизбежный крах.

Исследование, анализ, вникание в детали процесса подготовки и осуществления казни, сопоставление событий, фактов и документов, интуитивные догадки – все это признаки доминантного авторского дискурса. Когда автор приходит к обнаружению того, о чем он догадывался, он не может не удержаться от резких и осуждающих инвектив. Так, анализируя телеграмму уральских большевиков в Центр, где сообщается, что казнен только император, а семья сохранена и эвакуирована в безопасное место, автор разоблачает ложь, ибо и он и читатель знают, что в течение трех дней были убиты все Романовы, весь клан: «Случайно или нет, но в тексте содержится ошибка в дате. Однако насчет «эвакуированной семьи» казненного царя члены Уральского областного Совета лгали, сознательно обманывая население «красной столицы Урала» [55, с. 43].

Слово «лгали» часто применяется по отношению к большевикам в разных эпизодах, а также при характеристике вождей революции разных рангов.

На фоне саркастического или объективно-аналитического, или сдержанно-гневного описания репрессивных деяний полпредов большевизма иначе выглядит сочувственное или проникновенное отношение к фигурам русского православного духовенства. Вот как переданы слова Патриарха Московского и всея Руси Тихона во время проповеди: «Так, на днях совершилось ужасное дело: расстрелян бывший Государь Николай Александрович... Мы должны, повинуюсь учению Слова Божия, осудить это дело, иначе кровь расстрелянного падет и на нас, а не только на тех, кто совершил его... Пусть за это называют нас контрреволюционерами, пусть заточат в тюрьму, пусть нас расстреливают. Мы готовы все это претерпеть в уповании, что и к нам будут отнесены слова Спасителя нашего: «Блаженны слышащие Слово Божие и хранящие его» [55, с. 51].

Нет никакого сомнения, что слово Писания, его Дух, личности, его произносящие или претворяющие, а это патриархи и церковники, для автора авторитетны, из их пиетета вытекает непреложный нравственный критерий, позволяющий расставить все смысловые акценты и осуществить моральный суд над злыми гениями истории, то есть, по логике книги, бесами. По интенциям автора читатель убеждается в том, что репрессии против церкви, как и других религий России, уничтожение священников, мулл и лам, разрушение храмов, экспроприация имущества церкви, запрет на религиозную деятельность, – это не что иное как посягательство на духовное тело народа, попытка глубоко трансформировать матрицу тысячелетнего национального бытия, перекроить ее по новым лекалам, чтобы создать новый народ на базе воинственного атеизма.

Продолжительный авторский комментарий, анализирующий исторические деяния большевиков, такие, как казнь царской семьи или голодомор в Казахстане и на Украине, раскрывающий масштабы национальной катастрофы с цифрами, живописными сценами, фрагментами отдельных событий, нередко завершается авторским емким выводом. И это эмоциональное резюме, по сути, является хлесткой ремаркой с уничижительной оценкой изображенного: «Лишь

в середине двадцатых годов большевики признали, что вместе с Николаем II казнена вся его семья.

Нет свидетельств тому, чтобы совесть донимала палачей. Куда там! Хвастались, гордились своим «революционным подвигом» [55, с. 55].

Такие слова в тексте, как «палачи», «хвастались», «гордились» семантически окрашены нравственной оценкой автора, они ярко иллюстрируют его позицию, которая заключается в безоговорочном осуждении преступления большевиков.

Голощекин – объект особо пристального анализа автора. В описании этого героя также очень часто применяются средства иронии, сарказма, остранения, портретной характеристики, намеков, аллюзивного раскрытия, гротеска и т.д. В характеристике образа железного полпреда Голощекина автор все чаще применяет средства сарказма и иронии – эвфемизмы, аллюзии: «И вот не раз и не два – многократно – он употребляет слово «источник», относя его непосредственно к людям и договаривается до того, что надо начать пить из этого источника.

То, как он приложился к этому источнику по имени казахский народ, в последнее время стало известным, – разве что в числе жертв этого приложения исследователи никак не сойдутся: то ли миллион двести тысяч человек, погибших с голоду, то ли миллион семьсот тысяч...» [55, с. 97].

Для более полного раскрытия образа Голощекина автор применяет самые разнообразные средства обрисовки, уточнения, дополнительной характеристики, в том числе введения точки зрения со стороны, иного лица. Так автор приводит документальное свидетельство, описание того, как он, писатель, листая подшивки газет за 1927 год, наткнулся на портрет Голощекина, снятый в профиль и перечеркнутый неведомым читателем крест-накрест: «Пониже кудлатой мефистофельской бородки большими печатными буквами вкось тянулась сопроводительная надпись: «Убийца». Это был номер «Советской степи» от 30 мая 1927 года [55, с. 98].

Нами была подвергнута статистическому текстуальному анализу повесть Михайлова на предмет частотности использования документальных материалов и цитат. Для анализа были взяты первые 100 страниц текста, а затем выявленная статистика была распространена и на всю остальную часть книги, так как наблюдения показывают, что частотность цитации и иллюстрации текста документами, свидетельствами, то есть функциональным интертекстом не ослабевает до конца произведения.

Первые 100 страниц густо оснащены воспоминаниями очевидцев истории, документальными вставками, письмами, телеграммами, цитатами из страниц партийных и государственных документов, исследований, авторскими комментариями, ремарками и репликами, в которых проявлена либо эмоциональная, либо политическая оценка автора. Кроме того, в текст вкраплены скрытые цитаты из Священного писания, известных партийных документов и трудов вождей, поэтической классики, аллюзии, реминисценции, эвфемизмы, метафоры, фразеологизмы и т.д.

Вся эта интертекстуальность предназначена для создания достоверного образа стремительной, критически грозной эпохи, не знавшей передышки, которая неустанно ковала когорты железных людей – строителей нового общества, и обрекала на гибель миллионные массы. Весь этот статистический материал представлен в нашей статье [57, с. 20].

Данный статистический материал свидетельствует о богатстве художественных и документальных средств повести В. Михайлова для создания предельно экспрессивного и функционального контекста, сконструированного из самых различных компонентов.

Среди остальных видов цитат преобладают печатные, устные воспоминания очевидцев, опубликованные свидетельства. Писатель широко использовал партийно-правительственные документы, что говорит о большой работе, проведенной им в архивах. Различные интертексты, в том числе словесные иллюстрации картин, реминисценции из Писания, цитация стихотворений говорят о широкой палитре художественных и публицистических средств автора, об активности его общественной и нравственной позиции.

Функциональные тексты и интертексты повести В. Михайлова свидетельствуют об актуальности как темы произведения, так и самой жанровой формы этого творения, эффективности структуры и архитектоники, выстроенных с целью наиболее оптимальной организации материала, убедительного его раскрытия, максимального использования всего доказательного аппарата и привлеченной документальной иллюстрации [72].

Таким образом, повесть В. Михайлова – это модернизированное литературное произведение, жанровая трансформация которого пошла по пути гибридизации, по пути расширения исходных границ жанра. В повести нашел отражение синтез различных жанровых элементов: документального и художественного начал, экспрессивного и функционального контекста, интертекстов и основного авторского текста, статистики и авторского комментария и др.

Кроме того, в повести В. Михайлова осуществлен органичный синтез особых видов текстов – газетных, разговорных, художественных и др., что также усложняет, расширяет ее жанровое содержание. Но документальные основы повести при этом не разрушены [73].

1.3 Модернизация жанра романа и повести (Н. Веревошкин, Н. Чернова, Л. Калаус)

Постмодернизм сложился в конце 60-х – начале 70-х годов в Западной Европе и США.

Постмодернизм основан на интертекстуальности, которая выражается в использовании цитат из литературных произведений, заимствовании чужих образов и сюжетов, что является формой интеллектуальной игры. Кроме того, постмодернизм характеризуется иронией и сатирой.

Постмодернизм отказался от системности, от приоритетов предыдущих культур. Постмодернизм, в частности, отличается от модернизма, который стремился к системности и эстетической новизне. Постмодернизм манифестирует отказ от центризма, от серьезности гуманитарной традиции, основанной на категории авторитета. Принципиальная децентрализация произведений постмодернизма выражается в создании децентрализованного художественного мира, в котором нет единого центра, определяющего целостность текста. Отсюда фрагментарность, сложная композиция, свободное повествование в художественной литературе постмодернизма.

Постмодернизм находится в оппозиции идеалам Возрождения и Просвещения, утверждавших культ разума и рационального постижения реальной действительности. Именно поэтому постмодернизм чужд концептуальной серьезности, строгости и завершенности концептуальных построений предыдущих культурно-мировоззренческих систем.

Постмодернизм развивается на идеях постструктуралистов и постфрейдистов о деконструкции (Ж. Деррида), языке бессознательного (Ж. Лакан), о шизоанализе (Ж. Делёз, Ф. Гваттари), а также развивается на основе концепции иронизма У. Эко. Важно отметить, что постмодернизм в своем развитии опирался также на структурализм, который активно разрабатывал метод грамматизации эстетических отношений. Это нашло выражение в отделении реального, биографического автора от автора-творца, в различении образа автора и абстрактного автора (Ю. Кристева). Биографический автор был отнесен постмодернистами к сфере авторитетов, автор-творец трактовался, напротив, как автор текста, подверженного бесконечному количеству интерпретаций. Интерпретации текста – это проявление свободы и адогматичности мышления. Автор и читатель провозглашались равноправными субъектами мышления.

Постмодернизм разработал следующие различные художественные образы:

– образ-симулякр (это искусственно сконструированный образ, необходимый для осуществления интерактивной коммуникации читателя с текстом произведения (Ж. Бодрийяр, Ж. Делез);

– обнаженный образ (показ технологии создания данного образа с целью иронического отстранения (Д. Бавильский);

– образ-трансгрессор или образ-переход, который необходим для взаимодействия с сознанием читателя, реципиента, а не только с его бессознательным, как симулякр (С. Корнев);

– ризома (это образ - «корневище», представляющий собой нелинейное эстетическое образование, где нет смыслового центра) (Ж. Делез, Ф. Гваттари);

– образ-трансформер (это превращение определенного образа в другой с помощью его постепенной деформации (Н. Маньковская);

– виртуальные образы и различные технообразы (Ж. Делез, Н. Маньковская, Д. Бавильский, А. Генис и др.);

– фрейм, представляющий собой пустое пространство, оставленное автором в тексте для заполнения читательской рефлексией (У. Эко).

Постмодернизм в современной русской литературе получил широкое распространение. Свидетельство этому имена писателей-постмодернистов А. Битова, Вен. Ерофеева, Т. Толстой, В. Пелевина, В. Сорокина и др. Одна из основных черт русского постмодернизма – это политизированность, которая выражается в использовании в качестве объекта деконструкции языка социалистического реализма, известных штампов и клише из произведений классиков марксизма-ленинизма.

Объектом деконструкции в русском постмодернизме выступает не только советский миф, но и классическая литература. Характерно, что в названия многих произведений выносятся классические образы: «Пушкинский дом» А. Битова, «Серафим» Т. Толстой, «Кавказский пленный» В. Маканина. Сюда же относятся пародийные тексты: «Чайка» Б. Акунина, «Накануне накануне» Е. Попова и др.

Деконструкции подвергаются национальные мифы об исключительной роли писателя, о литературоцентризме, о думающем читателе, миф о чистом и духовном русском интеллигенте. Наблюдается также игра со стилями русских писателей-классиков в творчестве Вен. Ерофеева, Т. Толстой, В. Пелевина, В. Сорокина и др.

Названные выше и другие формы интертекстуальности трансформируют жанр романа постмодернизма, в котором усиливается сатира, возникает игра как отрицание серьезности и авторитета. Отмеченное разрушает былую иерархию классического романа, с пафосом утверждавшего высокие ценности и активно порицавшего неприемлемые нравственные установки. Художественный мир в литературных произведениях постмодернизма характеризуется хаотичностью, изменчивостью, фрагментарностью и децентрализованностью. Постмодернизм больше не верит в связь времен, не верит в линейную последовательность событий, что находит выражение, например, в романе «Кысь» Т. Толстой или в романе В. Пелевина «Чапаев и Пустота».

Универсальные ценности классического гуманизма утрачивают в постмодернистской картине мира статус аксиомы. Все в этом мире относительно, поэтому общей картины мира для постмодернистов не существует, а есть только многообразие вариантов реальности. Характерно, что все авторские и иные версии реальности существуют одновременно. Мир компьютерной игры («Принц Госплана» В. Пелевина), сны Петьки Пустоты («Чапаев и Пустота» В. Пелевина) почти не отличаются от вполне реального мира жизни Татарского («Generation P» В. Сорокина). Все эти миры (авторские версии реальности и реальный мир) находятся в пространстве сплошного абсурда. Это также усложняет художественный мир прозы постмодернизма, способствует ее трансформации и в целом модернизации.

В современной русской казахстанской литературе Николай Веревошкин является автором типичного романа постмодернизма «Зуб мамонта. Летопись

мертвого города». В романе ярко выражена интертекстуальность. В мертвом городе царит деградация, здесь «человек человеку вор»; люди подобны в своем духовном ничтожестве тараканам. «Таракан – это звучит гордо!» – так сатирически трансформирован в романе знаменитый афоризм А.М. Горького.

В городе Степноморске когда-то был свой собственный театр на Поганке. Речка Бурля столь узка, что «редкая птица не перейдет ее вброд». Это трансформированная цитата поэтичного описания Гоголем Днепра. Все эти и другие цитаты, в большинстве своем сатирически трансформированные, необходимы для показа глобальной картины деградации общественных нравов.

Интертекстуальность в романе Веревошкина представлена в виде наделения литературных персонажей фамилиями известных реальных людей. Так, Веревошкин вывел собственных Аубакирова, Экзюпери, Пушкина. Разумеется, перечисленные персонажи – это комически осмысленные двойники реальных людей, образы-трансформеры.

Веревошкин цитирует целые эпизоды из литературной классики. Например, эпизод со стариком и старухой, решивших украсть у главного героя ванну, которая была разбита и поэтому им не досталась, заимствован для сатирической цели из сказки Пушкина. Сатирический эффект в данном случае усиливается за счет отсылки читателей к сказке великого поэта.

Аллюзия выступает в романе в качестве сюжетообразующего инструмента. Города в романе Веревошкина выступают аллюзиями, отсылающими читателей к конкретным городам. Так, образ реального города Алматы явно угадывается в романе. Этот образ помещен в систему аллюзий.

Цитирует и переосмысливает Веревошкин и другие общечеловеческие образы, например, мирового древа. В романе изображено свое «мировое древо» – это могучий железный дуб. «За кирпичной оградой с ржавыми шлемами наверху растет зимний дуб. Изломанные ветви забытыми письменами впечатаны в небо. Обнаженным его можно увидеть лишь ранней весной. Он потому и зовется зимним, что в отличие от других в самое снежное время не сбрасывает увядшие листья. Случается, осенью клены, карагачи, акации не успеют оголиться, и первый же снегопад ломает хрупкие ветви, раздирает стволы. Но зимний дуб словно выкован из железа. Он был создан природой для того, чтобы мамонты чесали о его ствол косматые бока» [74].

Архетип мирового дерева трансформирован в романе в образе березы. «Старое и необыкновенно красивое дерево: кряжистое, разлапистое, узловатые корни, словно когти хищной птицы, вцепились в землю. На ее ветвях вырос целый город вороньих гнезд. Роща бар-городка была практически вырублена на дрова, но эту красивую березу с мрачной историей не тронули. Директор местного краеведческого музея Кузьмич души в ней не чаял. Огородил жердями и повесил табличку: «Памятник природы. Охраняется государством». А какой-то мрачный шутник дописал: «Вешаться категорически запрещено!» Однако дерево с неотвратимой силой притягивало самоубийц. Оно плодоносило покойниками. И снимали этот страшный урожай в самые мрачные месяцы – в феврале и ноябре» [74, с. 41].

Н. Веревокин цитирует не только значимые образы мировой мифологии, но и ее персонажей. Так, в романе выведен образ героя, который не хотел жить в мире, где полностью царит ложь. Булат Мухамеджанов-младший повесился недалеко от спиленной березы. До 33 лет он лежал беспомощный, напомним, это возраст Христа и Ильи Муромца. Булат – это говорящее имя, булат – сталь. Его фамилия является аллюзией на имя Пророка. Булат приходит к следующему философскому выводу: «Ты тот, кто хочет говорить на языке Бога? Но почему ты думаешь, что Бог говорит с помощью звуков, которые научился извлекать из своей гортани человек? На свете есть многое другое, кроме человеческого косноязычия, в чем можно выразить истинные слова». Мысль эта опустошила и ужаснула его. Если она права, ему никогда не найти истинного языка, никогда никому не спасти мир от лжи ... Пророк повесился на собачьей цепи в дощатом туалете, сколоченном из горбыля, так и не поведав миру о своем откровении, поскольку понял, что истинный язык ему не откроется, а говорить на мертвом языке мертвого города он не хотел» [74, с. 42].

Ярко выраженная стратегия автора романа «Зуб мамонта» приняла определенную форму модернизации, а именно гибридизации, которая была осуществлена способом синтеза различных жанровых элементов. Напомним, что Т.Н. Маркова трактует гибридизацию как расширение границ жанра. Роман Н. Веревокина хорошо иллюстрирует данное положение. В романе синтезированы различные жанровые элементы: «свой» и «чужой» тексты (интертексты), мифологический материал (сюжеты и образы), художественный и публицистический тексты, лирическое и сатирическое, игровое и серьезное (дидактическое) начало, деконструкция и создание позитивного смыслового пространства и др.

В заглавии романа «Зуб мамонта» использован такой прием модернизации, как намек на особенности сюжета (М.Ю. Звягина). Ключевое слово подзаголовка «летопись» указывает на то, что события в произведении образуют глобальную историю, художественную версию городов и страны в целом. Гибридизация этого романа также находит выражение в синтезе различных сюжетных типов организации текста: летописи, хроники, жития, романа, публицистики.

Все это присуще современному роману. Еще Б.А. Грифцов писал: «Роман в наибольшей степени определяет новейшую европейскую культуру» [75, с. 77]. Роман Н. Веревокина находится в контексте развития мировой романистики, отражая ее особенности.

Гибридизации в современной русской прозе Казахстана подвергся не только ее главный жанр, но и повесть. Жанр повести представлен в творчестве Надежды Черновой.

Надежда Чернова – известная русская казахстанская поэтесса, автор замечательной лирической поэзии, в которой нашло отражение ее жизнелюбие и любовь к слову. В то же время Надежда Чернова – автор качественной прозы,

в которой ярко выражено поэтическое начало. Опыт создания лирических стихотворений оказал влияние на поэтику прозы казахстанской писательницы.

Надежда Чернова родилась в одном из красивейших уголков Казахстана – Баян-Аульском районе Павлодарской области. Её Родина – Иртыш и Прииртышье, бескрайняя степь с её своеобразной красотой, родной Баянаул. В этом сказочно красивом крае, где наравне с казахскими песнями звучат и русские песни, живут добрые и отзывчивые люди. Устремления поэтессы осмыслить впечатления детства и свои истоки наполнили жизнью и дыханием поэтические сборники автора, составленные в течение двадцати лет, начиная с 1978 по 1997 годы. Первый сборник, изданный в 1978 году, называется «Возраст августа», второй был издан уже через год под названием «Цветущий саксаул», третий «Только о любви» издан в 1997 году.

В 2015 году вышла в свет прозаическая книга Н. Черновой под названием «Степной Вавилон» [76]. И вот снова почти через двадцать лет краски степного колорита и своё поэтическое восприятие мира Н. Чернова переносит из лирики в прозу. Если степной пейзаж в поэтических строках автора отражается ярко и звонко, переливаясь многоцветием красок и звуков бесконечного простора, то в прозе в этой же интонации жизнь воспринимается как единственное и неповторимое явление, в границах которого человек осуществляет свои помыслы и надежды.

При этом традиционная для лирики Н. Черновой тема любви в её прозе также получает яркое воплощение.

В этом повествовании, как и в поэтических произведениях, живут знакомые образы и мотивы: памяти и воспоминания, веры и надежды, ревности и смятения, радости и благодарности от сбывшихся чувств и неувядающих эмоций, от обретённого счастья и неизбежной печали. В прозе отражена любовь к родной земле, любовь к своим истокам, женская любовь определяют истинную меру жизни так же, как она определяла её в стихах.

Обо всём этом: о жизни и любви и многих других чувствах, которые соединяют времена, роднят людей и не знают ни временных, ни земных границ, – поэтесса пишет в прозаическом произведении. «Всё в этой книге правда, всё было на самом деле, пережито автором, и всё – художественный вымысел» [76, с. 3].

На почти трёхстах страницах книги вместе с реальными персонажами оживают и литературные герои, которые вобрали и соединили в себе черты многих людей довоенных и послевоенных лет прошлого столетия. «Время ушло, уходят и поколения, с их неповторимыми, яркими судьбами, с говором западно-сибирским, казачьим, степным, с обычаями и бытом Прииртышья, где жили разные народы, являя собой своего рода Степной Вавилон» [76, с. 3].

Н. Чернова написала модернизированный вариант книги прозы – повесть в рассказах-эпизодах. Это авторское определение жанра произведения. В композиционном плане книга состоит из двух частей, каждая часть включает в себя по семнадцать рассказов-эпизодов. Первая часть носит название «Мороз-трава. Повесть в рассказах», вторая – «Великие скитания. Повесть в рассказах».

Заглавие тринадцатого рассказа-эпизода в первой части «Степной Вавилон» стал заголовком всей книги.

В короткой аннотации отмечено, что сюжеты этих произведений собирались много лет. Это истории, рассказанные разными людьми. Их исповеди и житейские одиссеи, переживания великой любви и великих потерь. Книга эта – своего рода панорама современного бытия, неотделимого от воспоминаний прошлого. Из глубин женской души лейтмотив казахстанской поэтессы – жить для того, чтобы любить природу, родную землю, близких и дорогих сердцу людей, жить радостно в мире – шагнул из лирики в прозу и обрёл в ней своё повествовательное звучание.

Н. Чернова трансформирует жанр и поэтику традиционной повести, активно синтезируя в художественном мире своего произведения лирическое и эпическое начало. Книга Н. Черновой являет собой пример тесной связи поэзии и прозы в лице одного автора. Повествование в «Степном Вавилоне» продвигается короткими рассказами. Переходы от одного рассказа к другому отличаются не только жанрово-сюжетной, но и временной непоследовательностью.

Картины бытия в книге озарены поэзией детства, которая пронизывает её повествовательную структуру. Даже размышляя о самых трудных моментах жизни, сложных перипетиях человеческих судеб, исторических невзгодах, автор прибегает к слегка ироничной, полу-сказочно окрашенной интонации. Основными движущими элементами таких сюжетных линий выступают мотивы памяти, истории и любви к родной земле.

Трудно переоценить значение памяти в жизни человека – это детство, это место, где человек родился и вырос. Память – это запоминание, сохранение и последующее воспроизведение человеком его опыта. Это одна из самых популярных психических особенностей человека. Происхождение человеческой памяти древние греки связывали с именем одного из героев, созданных человеческой фантазией, с именем Прометея, который не только одарил человечество огнём, но и памятью.

Именно память позволяет человеку быть тем, чем он является, действовать в окружающем мире, осознавать своё собственное «я», учиться, любить. Недаром часто вместо «разлюбил» говорят – позабыл: «Не захочет написать, - значит, позабыла, значит, надо понимать, вовсе не любила» (слова из песни военных лет).

У Н. Черновой на все восприятие окружающего есть особая, своя память. Образы людей и предметов, явлений и процессов реальной действительности, которые воспринимались ею ранее, а затем мысленно и красочно воспроизводятся, являются её эмоциональными представлениями. В этих представлениях сквозное место занимает память сердца, которая хранит многие подробности детства в глубинах её сознания.

Тема памяти в повести неразрывно связана с системой мотивов. В прозе Н. Черновой значительна роль мотивов, которые подробно рассмотрены в наших статьях [77-78].

Трансформация мотива памяти в мотив любви закономерна: шестнадцатый по счёту рассказ первой повести «Мороз-трава» называется «Первая любовь», в нём повествуется о первой любви Анюты, «готовой умереть от любви». Через все рассказы обеих повестей сквозным мотивом проходит память детства. Рассказы-воспоминания автора – это взгляд из детства на описываемые взрослым автором события и характеры персонажей. Для автора мотив памяти приобретает личностный смысл и побудительную силу, связанные с желанием и удовлетворением потребности высказаться, осветить свои жизненные ценности, интересы и идеалы, подвести какие-то итоги, поделиться своими размышлениями об изменчивости жизни, о быстротечности времени.

Мотивы памяти и любви как совокупность внешних и внутренних условий вызывают авторскую активность и определяют сюжетную направленность «памятной прозы», окрашенной любовью к далёкому детству. В последнем семнадцатом рассказе первой повести «Клад» она пишет: «Отшумела, отстрадала, отрадовалась эта жизнь. Уже и наша на исходе. Нет больше чёрной лестницы в бывшем доме купца Гаврилова. Нет звонкой мостовой на улице Чехова. Нет школы, где мы учились. Нет дома, где останавливался Абай. Дом снесён. И соседние дома повалили, а сады сами вымерли, ушли вместе с нашим детством. Течёт по улицам песок» [76, с. 126].

В авторитетном «Логическом словаре-справочнике» значение термина мотив (франц. *motif*) объясняется как побудительная причина, повод к действию; аргумент (довод) в доказательство чего-либо, а мотивация как система побудительных причин человеческого поведения, теоретической и практической деятельности [79, с. 365].

Таковыми побудителями могут быть чувства, переживания, идеи, в которых отобразились те или иные (материальные и духовные) интересы и потребности человека как проявления мотива. Мотив в литературном произведении чаще всего понимается как часть, элемент сюжета. Один и тот же мотив может лежать в основе самых различных сюжетов и тем самым обладать самыми разными смыслами. Одним из самых, пожалуй, главных смысловых показателей мотива памяти в книге Н. Черновой является язык, тот самый западно-сибирский говор, усвоенный ею в детстве и, который она с любовью воспроизводит на протяжении всего повествования.

В её повести немало присказок, они буквально рассыпаны по страницам рассказов: «Жизнь прошла – осталась зола! Хороша золка – моет до шёлка! Зола – не зла – отмоем до бела! Бери золку – не будешь волку! Золица – што птица, не возмёшь – разлетится!», «Тёмна душа – не стоит ни гроша, а на светлу – всяк охотится» и т.п. [76, с. 98].

Мотив памяти – это «нервный узел» авторских повестей в рассказах. Обращение к такому узлу вызывает взрыв эстетических эмоций, приводит в движение цепочку ассоциаций, способствующих правильному восприятию произведения, обогащающих его.

«Грызли мы ещё плитки прессованного фруктового чая и киселя, которые от старости делались каменными. Все эти лакомства нищего детства, которых

мы стеснялись в юности, кажутся мне теперь такими прекрасными и бесконечно дорогими» [76, с. 96].

Мотив памяти детства трансформирует обычную, порой суровую действительность, в сказку. В двенадцатом рассказе «Девочкины сказки» в структуре второй повести «Великие скитания» в притчевой форме повествуется о «дождевой бочке», которая очень желает освободиться от воды, не подозревая о том, что без воды она рассохнется и рассыплется на части. Дети же, тоже не думая об этом, приветствуют освобождение Бочки от воды. «Как-то уговорила она Ваську вылить из Бочки злую воду. Васька опрокинул Дождевую Бочку, веселясь от Девочкиной затеи. Вода выскочила из Бочки, побежала со всех ног к реке, а Бочка облегчённо вздохнула, перевернулась на другой бок и покатила, покатила по траве, давай в ней кувыряться, прыгать, ухая деревянным дном, а Девочка и Васька бежали за ней, хохоча и радуясь вместе с Дождевой Бочкой». – «Глупые вы, и она глупая! Нельзя ей без воды, пропадёт. С тех пор они ещё больше жалеют Дождевую Бочку» [76, с. 241].

Последний рассказ второй части книги «Эпилог», как все предыдущие, заканчивается сказкой:

« - В некотором царстве, в некотором государстве, на Острове, вот как примерно наш, трава росла. До самого неба – одна трава. И надоело ей травой быть: век за веком одно и то ж, любому надоест. Хлеб, говорят, и тот приедается. Токо вот што-то я, грешница, хлебушко никак не разлюблю, да некому мене из городу привезть.. – всхлипывает Катя, но сказку не бросает...» [76, с. 284].

Так и живут в рассказах «Степного Вавилона» введённые посредством мотива памяти сказки – другое жанровое образование. Это уже относится к вопросу о трансформации жанра. Что же касается трансформации мотива, то этот вопрос тесно связан с функцией композиции произведения.

По наблюдениям Л.Г. Кайды, если в лингвистической литературе отмечается двойственность функций мотива, соотнесённость его с формой и с содержанием текста, то в художественной литературе мотив изучается как звено творческой системы писателя, как простейший элемент фабулы, как повтор, «комплекс идей и эмоций». И лишь одно не вызывает сомнений: роль мотива в произведении как художественной системе активна [80, с. 21].

В теории литературы проблема мотива разрабатывается как комплексная проблема «пригнанности», соответствия, связанности в общем механизме сцепления. Так, Б.В. Томашевский называет этот механизм сцепления мотивировкой и предлагает следующую классификацию: мотивировка композиционная, реалистическая, художественная [5, с. 12].

По мнению Л.Г. Кайды, существование мотива, - общепризнанное свойство композиции. Он придает монтажным формам целенаправленность и проявляется как «личный тон» (Эйхенбаум Б.) автора в тексте. Это организующая сила, определяющая композицию. Именно поэтому все мысли о «доминанте» стиля, «определяющем начале», высказанные в исследованиях по композиции, представляют интерес для общей теории, так как речь идёт о

существенной черте данного явления. Изучение ведущей роли мотива в тексте началось в 20-х годах 20-го столетия, А. Реформатский, наблюдая сюжет как сочетание главного и побочного мотивов, описал различные виды их соотношения в художественной прозе [80, с. 21].

Художественная проза Н. Черновой вписана в современную литературу, интеллектуальную, ироничную, с особой, «отстранённо-припоминающей» интонацией, с проникновенным тоном [36, с. 322].

Такая проза освещает непосредственный внутренний опыт, передавая сильные переживания и глубокие чувства автора, порой облакаясь в полусказочные формы повествования. Особенности детских впечатлений отразились в языковом плане. Тексты рассказов наполнены эмоционально окрашенной народной лексикой сказочного свойства: « - Ну так вот, котора, значит, трава в дудку пошла – конями стали. Долгоноги, гривы шелковы до земли – красавцы кони! Обдуваны – всюду званы, летуны пернаты, все из ваты, с забубёнными головушками, с листом резным – те людьми обернулись. С тех пор и нету им покою: вот уж скитаются, девушка, вот скитаются – пока прахом не лягут. Эх, девушка, а обдуваны летают себе, а кони бегают, а птицы кричат, а рыбы едят друг дружку – не схотели травами расти, глупои. Вот и сказка вся...» [76, с. 285].

К лингвостилистическим особенностям текстов полусказочной прозы Н. Черновой можно отнести и парные слова, отражающие непосредственное детское мировосприятие окружающей действительности.

Не классифицируя, приведём их в порядке следования от начала книги: приятелем-неудачником, бабочки-подёнки, травки-пырея, Елгава-богачка, Мишка-красавец, трава-зелянка, моська-базлайка, охти-мнешеньки, беда-лебеда, трава-сорница, подснежник-первоцвет, берёза-весёлка, медведь-шатун, туман-вара, Валька-солдатка, Лялька-дылда, Мунирка-выдумщица, мороз-травка, жизни-живое, болтун-колтун, свистульки-птички, леденцы-золотые ходунцы, родник-живец, макуха-жмых, узел-нажитки жидки, пёс-верхолаз, Василий-ключ, Лида-Чистотка, кудри-мудри, Ветер-Ветрило, глазами-солнцами, душа-облако, отец-генерал.

Очевидно, что понимание специфики языка художественно-литературного произведения немислимо без учёта словарных, фразеологических свойств общенародного языка, как в случае с вышеприведёнными примерами. Но вместе с тем в языке прозы Н. Черновой подобные лингвостилистические особенности показывают мотивированность образной системы в целом. Очевидна их связь с явлениями сюжетного, жанрового, стилевого плана всего произведения, составленного из повестей и рассказов.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что при всём богатстве жизненного материала, привлекаемого автором из глубин своей памяти, в центре непосредственного содержания её произведения «Степной Вавилон» стоят созданные автором характеры, изображение галереи разнообразнейших характеров, которых запечатлело её детское сознание и сохранило в памяти, чтобы воспроизвести их с потрясающей любовью. И это писательский дар

позволил ей превратить свои воспоминания в образы, волнующие читателя своей жизненной убедительностью.

Рассмотрим соотношение эпического и поэтического начала в книге Н. Черновой как признак, модернизирующий жанр повести. Естественно, когда прозу пишет поэт, его опыт создания лирических произведений находит выражение в поэтическом контексте творчества. Книга Надежды Черновой «Степной Вавилон» представляет собой синтез эпического и поэтического начал. Эпическое начало непосредственно выражается в четко очерченной фабульной линии. Источником поэтического начала в книге Черновой выступают в основном лирические пейзажные зарисовки, которые органично включены в сюжет произведения.

Приведем один из множества примеров. «А мы носились по садам... Вместе с нами, прижимаясь к белым корням одуванчиков, продвигались безмолвные ужики, быстро перебежали под куполами лопухов ежи, качались на узких листьях резунца перламутровые улитки, дрожали над каждым цветком бабочки-поденки и перетянутые в талии пчелы» [76, с. 75].

Эпический характер литературного произведения, как известно, выражается в наличии фабульной линии, построенной по принципу последовательного сцепления событий, системы литературных персонажей, принимающих активное участие в развитии действия, в преобладании повествования над описанием. Отмеченные признаки характерны и для книги Надежды Черновой.

В книге Надежды Черновой представлен поэтический контекст, который обогащает содержание произведения искренними чувствами. Как известно, лирическое начало тесно связано с эмоциональной сферой литературного произведения. Поэтический контекст, воссозданный в книге Надежды Черновой, обусловлен непосредственным влиянием ее лирики, в которой ярко выражен метафорический план.

Укажем, при каких условиях вводятся в содержание книги лирические эпизоды. Назовем эти возможные условия. Лирический повод определяет возникновение поэтического контекста: это воспоминание, кульминация лирического чувства и др. Художественная форма бытования лирического эпизода – пейзаж или иное описание (настроения, необычного события, чувства) и др. Кроме того, в книге представлены художественные средства, которые применяются для создания поэтической интонации в книге (метафоры, сравнения и другие тропы).

Рассмотрим некоторые формы поэтического контекста на примере одного из рассказов, включенных в состав книги. Рассказ «Крыльцодед» открывает книгу «Степной Вавилон». В рассказе эпическое начало синтезировано с поэтическим контекстом. В самом начале рассказа дан своего рода крохотный рассказ о ветре. Приведем его полностью. «Ворота его двора всегда нараспашку – заходи, кто хочешь. А и что брать-то? Влетит ветер, покрутится волчком – нечего украсть. Схватит клоч соломы или обрывок газеты и наутек. Поиграет с ненужной добычей и бросит где-нибудь у чужого заплота. Сам в кусты сирени

забьется, заскучает. Сидит там, вздыхает. Видать не видно, а вот горестное дыхание его мы слышали» [76, с. 4].

Этот фрагмент содержит в себе элементарную фабулу, что понятно, так как он часть эпического произведения – рассказа. Но данный фрагмент полностью является поэтическим, так как рисует в форме олицетворения такое природное явление, как ветер. Подобного рода концентрированное изображение природы является источником поэтического контекста.

В рассказе «Крыльцодед» воссозданы другие поэтические эпизоды. Так, поэтичен эпизод описания Пасхи. «От белого Воскресенского собора плыли длинные, торжественные звоны. Воздух трепетал от голубей» [76, с. 5].

Или поэтично описание ворона. «Голова у него радугой синей лоснилась, глаза острые, как шильца, и блистучие, клюв твердый, желтой кости» [76, с. 5]. Последнее описание основано на метафоричности. Надежда Чернова смело и к месту использует метафору, сравнение и олицетворение для воссоздания поэтического контекста.

Лейтмотив ветра наиболее часто встречается в поэтических описаниях, выполняя важную сюжетную функцию – наглядно иллюстрирует мысль автора об обретенной свободе Крыльцодеда от прошлого, от грехов, от желаний. Поэтому и живет этот старик на своем крыльце, уцелевшем от пожара, который уничтожил его прежнюю жизнь.

Таким образом, повесть Н. Черновой представляет собой сложное жанровое образование. Причем повесть обладает внутренним единством. В повести осуществлен органичный синтез различных жанровых элементов: фабульного и бессюжетного начала, фабульного и поэтического плана, прошлого и настоящего, лирического и юмористического, фольклорных мотивов и современности, повествовательной и метафорической линии и др. Все это – яркий признак жанровой гибридизации произведения Н. Черновой, которая способствовала ее модернизации. Пожалуй, повесть «Степной Вавилон» является редким примером подобной смелой жанровой трансформации в современной русской казахстанской прозе.

К жанровым экспериментам в художественной прозе активно прибегает Лиля Калаус.

Лиля (Лейля) Калаус (род. в 1969 г.) – казахстанская писательница, литературный редактор, художник. Главный редактор алма-атинского литературного журнала и сайта «Книголюб» (<http://knigo.info/>). Произведения Лили Калаус были опубликованы в литературных журналах «Простор» (Алматы), «Нива» (Астана), «Аполлинарий» (Алматы), «Литературная Алма-Ата», «Дружба народов», «Новая юность», «Крещатик» и др.

Л. Калаус – автор книги стихов «Бестиарий» (1998), книги «Стихи и рисунки» (2003), сборника прозы «Роман с кровью и другие повести» (2005), повестей «Темные паруса. Повесть в 9 картинах», «Цокольный этаж», романа «Фонд последней надежды. (Пост)колониальный роман» и других произведений. Статьи, эссе, стихи, рисунки печатались в разное время в журналах Казахстана, Узбекистана, России, США, Германии,

Финляндии. Роман «Фонд последней надежды» в 2010 г. попал в лонг-лист международной литературной «Русской премии». Писательница постоянно живет в городе Алматы, что определило ее творческие ориентиры. Образ родного города присутствует в ее произведениях.

Произведение Лили Калаус «Темные паруса. Повесть в 9 картинах» является городской повестью, в которой изображен алматинский локус. Повесть опубликована в российском литературном журнале «Дружба народов» в 2010 году (№ 4) [81]. Повесть «Темные паруса» представляет собой яркий пример модернизированного литературного произведения. Авторская жанровая номинация «повесть в 9 картинах» – это показатель модернизации.

Повесть в картинах содержит девять ключевых эпизодов или картин. В произведении воссозданы современные и вполне узнаваемые реалии алматинской действительности. Документальное (названия улиц) сочетается с вымыслом.

Лиля Калаус – художница, что нашло отражение в авторской жанровой номинации. Повесть в картинах, так писательница определила характер своего произведения. Если быть точным, то это картины «говорящие». Здесь доминируют диалоги, которые перерастают в полифонию, а местами и в какофонию, что необходимо для манифестации абсурда в мире.

В повести имеется фабула, сшивающая все девять картин в единый сюжет. Фабула повествует о жизни алматинской семьи, которая состоит из умирающей от страшной болезни матери, Аделаиды Павловны, ее дочери Аси и сына Славы. События в произведении показаны глазами героини повести Лиды, подруги Аси. Лида по просьбе подруги Аси под видом журналистки приходит взять интервью у Аделаиды Павловны, которая когда-то писала стихи. Это интервью должно, по замыслу Аси, поднять настроение ее тяжело больной матери. Именно Аделаида Павловна является центром повести.

Жизнь всех четырех героев этого произведения несуразна, драматична и сложна. Характерно, что повесть получила название «Темные паруса». Но Калаус дает надежду своим персонажам, в финале забрезжил свет. Ася родила ребенка. Лида помогает Асе ухаживать за ребенком и по дому. Слава тоже нашел выход, решил заняться новым делом. В этом отношении повесть Калаус примыкает к русской литературной классике с ее оптимизмом и верой в глубокий смысл жизни.

В повести весьма лаконично описываются пейзажи. «Весь день было пасмурно. Небо давило на горы, угрюмо нахохлившиеся на юге, пригибало к земле мятежные головы алма-атинских вязов, тревожно гудело над крышами» [81]. Кроме того, портреты героев также даны в экономном, но емком формате.

«Овальное зеркало с крошащейся от старости амальгамой безразлично отражает кургузый силуэт бабы лет тридцати пяти. Пегие волосы стоят дыбом над одутловатым лицом, оправка тонкого металла создает ложное впечатление гимназического пенсне, картину довершает изжеванная майка с принтами – бэкграунд для мобильного на шее – в ансамбле с косо сидящей марлевой юбкой» [81].

Этот фрагмент содержит портрет Лиды. Такой она увидела себя в зеркале.

Пейзажные и портретные описания выступают в произведении Калаус источниками абсурдной линии. В повести последовательно изображается пространство городского абсурда. «Подъезд, пропахший тяжким кисломолочным духом, мелкие, крошащиеся мозаикой ступеньки, на каждой лестничной площадке теснятся по четыре разномастные дверки. Второй этаж – детские вопли заглушают перестрелку из телевизора. Третий этаж – злобное мяуканье и гортанный телефонный разговор. Четвертый этаж: топот своры мелких ног слева, сдавленное хихиканье справа, звонкие матюги прямо по курсу и – тягучая тишина за дверью с нацарапанным мелом номером квартиры» [81, с. 43].

С не меньшим энтузиазмом в финале Лиля Калаус пишет пространство надежды. «Луна пропала. Азиатские звезды колюче посверкивали, как осколки разбитого троллями зеркала. А потом, заслоняя звезды вздувшимися темными парусами, строго на север проплыл в обморочной вышине громадный парусник, и с его борта блеснуло странно знакомое слово, сложенное из кусочков льда» [81, с. 45].

Жанровое содержание произведения – это повесть в картинах и в диалогах, здесь осуществлен синтез эпического (фабулы) и драматического (диалогов).

Казахстанский литературовед В.В. Савельева, характеризуя жанровое своеобразие произведения Калаус, пишет: «По объему и стилю «Темные паруса» скорее повесть. Но она разбита на 9 картин, тоже компоненты сценической композиции. Итак, перед нами столь любимый современным искусством маргинальный жанр. Жанротворчество на границе жанров. Повесть-мелодрама. Сочетание эпического повествования с характерными и продолжительными диалогическими эпизодами. Но понятие мелодрама тянет за собой шлейф лирико-драматического пафоса: всё должно кончиться хорошо! И это временная уступка реальному апокалипсису. Хотя, конечно, мелодрама «Темные паруса» соединяет в себе гротесковую картину современных нравов и скрытый ностальгический лиризм по «алым парусам мечты» [82, с. 380].

Эта повесть отличается от классической литературной повести сокращенной фабулой, лаконичными портретными и пейзажными описаниями, редуцированным повествованием и антропологическими характеристиками персонажей. В жанровом отношении данная повесть представляет собой сложный синтез документального и художественного, абсурда и рационального, драматического и комического, аналитической и сентиментальной линии, повествования и диалога. Повесть «Темные паруса» – это яркий пример гибридизации различных жанровых и сюжетных элементов.

Данное произведение Калаус примыкает также к литературной классике своей проблематикой, выражающей гуманистические ценности автора. Писательница всем художественным строем и мыслями проводит идею о высоком смысле жизни, который дает рождение ребенка. Одна из героинь

повести Ася рождает ребенка, и это событие должно коренным образом положительно изменить судьбы всех ключевых действующих лиц.

Другая повесть Лили Калаус «Цокольный этаж» была опубликована в российском литературном журнале «Дружба народов» (2014, №2). Это произведение казахстанской писательницы написано в формате городской прозы. Действие повести происходит в городе Алматы, в период рыночных реформ. Литературные герои – горожане, которые живут в центре города.

Городской фольклор, мистика наряду с реалистическим планом усложняют жанровое содержание повести. Сюжет повести основан на фабуле, повествующей об одном из драматических эпизодов жизни молодой алматинской семьи, которую образуют муж (Влад), жена (Жанна) и их маленький сын (Тимур). Главные герои повести нарисованы писательницей с любовью, пониманием и состраданием. Калаус в подробностях показывает трудности, с которыми столкнулась эта семья. Влад отдает свою жизнь, тем самым искупив вину перед женой и маленьким сыном.

Повесть представляет собой модернизированное произведение, в котором осуществлен синтез различных жанровых принципов – реализма и мистики, хотя писательница придерживается рамок детерминизма.

Модернизация данного произведения выражается в сосуществовании в нем двух сюжетов – реалистического и мифологического. Причем мифологический аспект выдержан в формате городского фольклора с выходом в реальную жизнь. Мистический контекст повести растворяется в ее финале реалистической мотивировкой.

«Жанна потом разглядывала и в телевизоре, и в интернете рваную запись – несколько секунд, схваченных случайными прохожими на мобильники. Для утоления жажды любителей ютуба и катастроф. Был подземный толчок. Сильный. Что-то в городе покосилось, что-то сломалось, где-то был оползень. Рухнуло только одно здание. Оно обрушилось полностью, абсолютно, в пыль, хлам и куски битого кирпича. По счастью, время было дневное, погибли только три человека. Парализованная старушка. Лысый бобыль из третьего подъезда – жертва паленой водки, слишком крепко спал. Жалко его, всегда помогал сумки до подъезда дотащить.

И Влад. Зачем он пришел в ту квартиру, что там искал... Не узнать. Говорят, под домом были пустоты. Что-то там строители недосмотрели. То ли подземная река, то ли пещера» [83].

Главное в повести – то, что выжил ребенок, это однозначно указывает на гуманистические воззрения ее автора. Идея абсолютной ценности жизни и здоровья ребенка, пусть она и не нова, придает особое обаяние рассматриваемой повести.

Таким образом, городской фольклор, мистика наряду с реалистическим планом усложняют жанровое содержание повести. Повесть представляет собой модернизированное произведение, в котором осуществлен синтез различных жанровых принципов – реализма и мистики, хотя писательница придерживается рамок детерминизма. Модернизация данного произведения

выражается в сосуществовании в нем двух сюжетов – реалистического и мифологического. Причем мифологический аспект выдержан в формате городского фольклора. Кроме того, усложнение жанрового содержания повести усиливается явной беллетризацией повествования. Это нашло выражение в том, что в ее сюжете присутствует детективная линия, которая в сопряжении с мистическим планом постоянно держат в напряжении читателей.

Лиля Калаус – автор не только малой (рассказов) и средней (повестей), но и крупной эпической прозы. Остановимся на одном из ее романов. Ее роман «Фонд последней надежды. (Пост)-колониальный роман» имеет сложное жанровое содержание, что является результатом его модернизации. В первую очередь это произведение женской прозы, в котором выведена главная героиня молодая женщина Ася. В романе показаны сложные отношения персонажей: главной героини, фиктивного мужа Аси, Влада. Но в произведении нет закрытого финала, основная сюжетная линия, связанная с образом главной героини, осталась не завершенной.

Затем можно сказать вслед за В.В. Савельевой, что это произведение – офисный роман, в котором подробно выведены реалии фонда и нравы, царящие в нем.

В.В. Савельева пишет о жанровой специфике романа Калаус: «Автор профессионально использует жанровые клише современной массовой литературы. Перед нами жанровый микс, в котором присутствуют и дамский роман о принцах и золушках, и детектив, и триллер, и слёзная комедия. А курсивный текст в романе – это текст в тексте, интернет-дневник, или по определению автора – «ЖЖ. Записки записного краеведа» [40, с. 168].

Как известно, «Живой Журнал» или «ЖЖ» (англ. LiveJournal, LJ) – это своего рода блог-платформа, предназначенная для записей в формате онлайн-дневников (или блогов). ЖЖ можно также рассматривать как мини-сайт, отдельный персональный авторский блог, размещённый на данной интернет-платформе.

ЖЖ возник в Интернете, это новое явление в жизни человечества и культуры. ЖЖ, как и другие интернет-ресурсы, стали активно использоваться различными слоями общества (журналистами, писателями, учеными, студентами, пенсионерами, домохозяйками и др.) для выражения своей позиции без оглядки на цензуру. Интернет-дневник в романе Калаус необходим для модернизации повествования. В нем сосредоточена отдельная сюжетная линия, связанная с образом пенсионера, который приехал из Германии на бывшую родину. Этот персонаж романа остановился в одной из местных гостиниц и постепенно узнает о трагических происшествиях, которые произошли в соседних номерах. Затем пенсионер встречается с главными героями романа.

Роман Л. Калаус как модернизированное эпическое произведение содержит краткие портретные описания действующих лиц. Например, читаем портрет главной героини Аси. «На этот раз открылась внутренняя дверь, и в прихожую вплыла царевна-лебедь – тонкая, смуглая, сосредоточенная, в снежно-белом пушистом платье» [84]. Или портрет ее мужа. «...толпа

приветствовала одного из лауреатов, волосатого мужика в дешевом смокинге с чужого плеча, обладателя вкрадчивого голоса «а ля сетевой маркетинг» [84, с. 23].

Это типичные портреты, которые принято рисовать в произведениях модернизма. Напомним, что развернутые портреты активно использовали писатели-реалисты. Лаконичный портрет можно рассматривать как один из приемов модернизации художественных приемов. Лаконичные описания внешности литературных персонажей необходимы для того, чтобы сосредоточиться не на их психологии, а на той ситуации, в которой они пребывают. Отказ от глубокого и обстоятельного психологического анализа, замена этой формы психологизма лаконичными зарисовками внутреннего состояния персонажей также характеризует литературу модернизма. В этом отношении роман Калаус примыкает к традиции модернизма, осложненной эстетикой постмодернизма.

В аналогичном формате созданы и пейзажные описания. «Ася шла по аллее, привычно разглядывая лысые головы безобразных карагачей» [84, с. 24].

Как правило, описания природы в романе носят лаконичный характер, что можно объяснить традицией современной литературы, отказавшейся от пространных и восторженных пейзажей. Кроме того, роман Л. Калаус является урбанистическим произведением, в котором будут неуместны подробные изображения природных явлений. В приведенном выше случае пейзажное описание выражает душевное состояние героини, которая оказалась в затянувшейся неблагоприятной жизненной ситуации.

Стратегия воссоздания интерьерных описаний в романе Калаус радикальная, осуществленная в согласии с ее опытом в авангардной графике.

«Ася отвела свекровь в её комнату, когда-то запретную, как окровавленные покои в замке Синей Бороды. Добротный двуспальный гроб шифоньера. Укрытая тяжёлым, как свинец, золотым испанским покрывалом кровать. Туалетный столик в амурчиках, задыхающихся от ожирения, резной книжный шкаф из морёного дуба, намертво забитый медицинскими справочниками, репродукции прерафаэлитов в истлевших музейных рамах. На подоконнике, за муаровыми шторами, – ваза «смальта», богемского стекла. С букетом пыльных пластиковых роз кирпичного цвета. Рассохшийся гроб шифоньера протяжно скрипнул, открываясь. Пахнуло то ли «Шанелью № 5», то ли «Красной Москвой» [84, с. 24].

Приведенное интерьерное описание включает в себя своего рода цитату из сказки «Синяя Борода», отсылает читателей к ее хронотопу, это вполне можно объяснить тем, что Л. Калаус создала роман в ключе постмодернизма, основанном, как известно, на интертекстуальности, на различных видах и формах цитирования. Интертекстуальность – это игра с цитатами и аллюзиями, своего рода интеллектуальная забава в рамках произведения постмодернизма, но тем не менее, она необходима для выражения серьезных мыслей о жизни человека и его предназначении.

Основная идея романа Л. Калаус заключается в том, что главная его героиня Ася найдет все-таки выход из казалось бы безнадежного жизненного тупика. Писательница верит в человека, видит его большие созидательные возможности, верит, что он субъект собственного жизнестроительства.

Композиция романа Л. Калаус подчинена решению основных авторских задач. Все его сюжетные линии, включая события, описанные в интернет-дневнике (ЖЖ) пенсионера из Германии, подводят к финалу, который имеет открытый характер. Открытый финал также органично включен в художественную систему романа, в противовес закрытым финалам, традиционным для реалистического романа. Финал с перспективой необходим для активизации мышления читателей, которые в данном случае выступают в качестве соавторов автора.

Прокручивая в своем сознании возможные или даже невозможные варианты дальнейшего развития жизни главных героев романа Л. Калаус, читатель становится ее невольным соавтором, тем самым вступив в своего рода коммуникацию с произведением и писательницей.

Интернет-дневник (ЖЖ), реалистически выдержанная история главной героини произведения и других ключевых персонажей, продуманная композиция, подчиненная развитию различных сюжетных линий, вымысел и достоверность, гуманистическая проблематика, разнообразный хронотоп, включающий локусы вымышленного города и онейрическое пространство (память, сны, мечты), интертекстуальность, активизирующая мышление читателей, определяют сложное жанровое содержание романа Л. Калаус. Это произведение – синтетический роман, написанный с использованием различных художественных приемов и подходов, способствующих его модернизации.

Н.К. Гей верно заметил: «Стиль ориентирован на внутреннее единство произведения» [85, с. 115]. Несмотря на столь сложный жанровый состав произведений Л. Калаус, им свойствен стиль, который придает ее текстам целостность и единство.

Выводы по 1 разделу

В современной художественной литературе главным жанром является роман, оперативно реагирующий на изменения в обществе.

Новаторские достижения крупных писателей способствуют модернизации не только романа, но и других жанров тоже, в частности, повести. Позиции жанра рассказа в современной литературе не столь сильны, как позиции романа и повести.

Именно поэтому есть смысл изучать процессы модернизации прозы главным образом на материале романа и повести.

Подвижность и способность жанра к трансформации приводят к тому, что не существует точного и исчерпывающего определения этого понятия. Все концепции жанра могут быть разделены на два основных подхода.

Первый подход рассматривает жанр как содержательно-формальную категорию (М.М. Бахтин, Ю.Н. Тынянов, В.В. Кожин и др.).

Второй подход трактует жанр как проблемно-содержательную категорию (Г.Н. Пospelов, Л.В. Чернец, А.Я. Эсалнек и др.).

В связи с подвижностью и изменчивостью категории жанра следует учитывать такие аспекты жанрологии, как трансформация, изменение, смещение. Модернизация жанров приняла различные формы (циклизация, нон-фикшн, актуализация архаических форм, беллетризация, компьютеризация, интермедиальность, экспансия авторских жанровых номинаций) (Т.Н. Маркова) [17, с. 15].

Выделяются два основных пути развития жанра. «Минимализация» – сокращение автором семантического поля произведения, это не упрощение, а последовательное усложнение и углубление его. «Гибридизация» – последовательное расширение границ жанра (Т.Н. Маркова) [18, с. 32].

Выделяется различные виды жанровых трансформаций, основанные на исходном материале, который берется из самых разных систем мировой литературы. Такие типы трансформаций М.Ю. Звягина называет синтетическими, имитационными, пародийными, «свернутыми» или смешанными.

Повесть В. Михайлова «Великий джуг» – это модернизированное литературное произведение, жанровая трансформация которого пошла по пути гибридизации, то есть расширения исходных границ жанра.

В данной повести нашел отражение синтез различных жанровых элементов: документального и художественного начал, экспрессивного и функционального контекста, интертекстов и авторского текста, статистики и авторского комментария и др.

Кроме того, в повести осуществлен синтез особых видов текстов – газетных, разговорных, художественных и др., что также усложняет, расширяет ее жанровое содержание.

Стратегия Н. Веревошкина приняла определенную форму модернизации, а именно гибридизации, которая была осуществлена способом синтеза различных жанровых элементов. В романе «Зуб мамонта» синтезированы различные жанровые элементы: «свой» и «чужой» тексты, мифологический материал, художественный и публицистический тексты, лирическое и сатирическое, игровое и серьезное начало, деконструкция и создание позитивного смыслового пространства и др.

В заглавии романа использован такой прием модернизации, как намек на особенности сюжета (М.Ю. Звягина). Ключевое слово подзаголовка «летопись» указывает на то, что события в произведении образуют художественную версию истории городов и страны.

Гибридизация романа также находит выражение в синтезе различных сюжетных типов организации текста: летописи, хроники, жития, романа, публицистики.

Гибридизации в современной русской прозе Казахстана подвергся не только ее главный жанр, но и повесть. Повесть Н. Черновой «Степной Вавилон» представляет собой сложное жанровое образование. Причем повесть обладает внутренним единством.

В этой повести осуществлен синтез различных жанровых элементов: фабульного и бессюжетного начала, фабульного и поэтического плана, прошлого и настоящего, лирического и юмористического, фольклорных мотивов и современности, повествовательной и метафорической линии и др. Все это – яркий признак жанровой гибридизации повести, что способствовало ее модернизации.

К жанровым экспериментам в художественной прозе активно прибегает Л. Калаус. Повесть «Темные паруса» отличается от классической повести сокращенной фабулой, лаконичными портретными и пейзажными описаниями, редуцированным повествованием и антропологическими характеристиками персонажей.

В жанровом отношении эта повесть представляет собой сложный синтез документального и художественного, абсурда и рационального, драматического и комического, аналитической и сентиментальной линии, повествования и диалога. «Темные паруса» – яркий пример гибридизации различных жанровых и сюжетных элементов.

Городской фольклор, мистика наряду с реалистическим планом усложняют жанровое содержание другой повести Л. Калаус «Цокольный этаж». Повесть представляет собой модернизированное произведение, в котором осуществлен синтез различных жанровых принципов – реализма и мистики. Модернизация произведения выражается в сосуществовании двух сюжетов – реалистического и мифологического.

Кроме того, усложнение жанрового содержания повести усиливается явной беллетризацией повествования. Это нашло выражение в том, что в ее сюжете присутствует детективная линия в сопряжении с мистическим планом.

Интернет-дневник (ЖЖ), реалистически выдержанная история главной героини и других персонажей, продуманная композиция, подчиненная развитию различных сюжетных линий, вымысел и достоверность, гуманистическая проблематика, разнообразный хронотоп, включающий локусы вымышленного города и онейрическое пространство, интертекстуальность, активизирующая мышление читателей, определяют сложное жанровое содержание романа Л. Калаус «Фонд последней надежды».

Это произведение – синтетический роман, написанный с использованием различных художественных приемов и подходов, способствующих его модернизации.

2 МЕТОДИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЖАНРОВОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ КАЗАХСТАНСКОЙ ПРОЗЫ

2.1 Психолого-педагогические основы системы инновационного методического изучения художественной прозы

Разработка психолого-педагогических основ системы инновационного методического изучения художественной прозы – это одно из главных условий проведения формирующего обучения. Успех опытно-экспериментальной работы во многом зависит от правильно выбранных психолого-педагогических ориентиров, которые придавали бы целенаправленный и последовательный характер деятельности исследователя.

В наше время большое значение придают технологическому подходу к преподаванию. Большое количество педагогических технологий, авторами которых являются представители самых разных научных школ, говорит о том, что современное образование остро нуждается в последовательных действиях по его модернизации.

Модернизация современного образования основана на развитии различных технологий обучения, среди которых особое место принадлежит личностно ориентированному подходу обучения. Большой вклад в развитие личностно ориентированного образования внесли Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, А.А. Плигин, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.

Личностно ориентированный подход обучения представляет собой методологическую основу педагогической деятельности, благодаря которой процессам самопознания, самореализации и развитию личности учащихся обеспечены необходимые условия.

В науке сложились определенные подходы к организации личностно ориентированного обучения. Так, Н.А. Алексеев в качестве ключевой в организации данного типа обучения выделяет проблему проектирования авторской педагогической технологии. Н.А. Алексеев разработал обобщенный алгоритм осуществления данной деятельности [86]. Алгоритмизация учебной деятельности придает последовательность и целостность усилиям преподавателей.

Е.В. Бондаревская раскрывает содержание технологий, описывает вариативные модели личностно ориентированного образования. Е.В. Бондаревская трактует личностно ориентированное обучение как образование культурологического типа, обеспечивающее необходимые условия для ценностно-смыслового развития учащихся и становления их субъектности [87].

А.А. Плигин технологии проблемного и развивающего обучения рассматривает как основу для развития личностно ориентированных образовательных технологий [88].

Представители концепции личностно ориентированного обучения большое внимание уделяют педагогическим ситуациям, которые обеспечивают эффективность преподавания. Личностно ориентированная педагогическая

ситуация в понимании В.В. Серикова представляет собой «особый педагогический механизм, который ставит воспитанника в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, требующие от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление, переосмысление сложившейся ситуации» [89, с. 89].

И.С. Якиманская предлагает формирование индивидуального стиля учебной деятельности и в качестве ключевого в своей концепции личностно ориентированного обучения выдвигает понятие «способ учебной работы (СУР)». СУР – это «устойчивое индивидуальное образование, включающее в себя мотивационную и операционную сторону познавательной деятельности, характеризующее индивидуальную избирательность ученика к проработке учебного материала разного научного содержания, вида и формы» [90, с. 27-28]. И.С. Якиманская утверждает, что СУР необходим для развития познавательных потребностей обучающихся. Преподаватель в процессе личностно ориентированного обучения опирается на субъектный опыт учащегося с целью самостоятельной разработки им способа учебной работы, необходимого для эффективных познавательных действий.

Огромные развивающие ресурсы решения учебных задач изучали психологи (Е.Н. Кабанова-Меллер, С.Л. Рубинштейн, К.А. Славская, А.Ф. Эсаулов) и дидакты (Ю.К. Бабанский, Ю.М. Колягин, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин).

Е.Н. Кабанова-Меллер изучает формирование операций мышления (в ее терминологии «приемы учебной работы») и определяет их как систему действий, направленных на решение учебных задач [91]. Е.Н. Кабанова-Меллер пишет: «Прием учебной работы – система действий, которые служат для решения учебных задач. Разные приемы состоят из больших или меньших систем действия и используются для решения разного круга задач» [91, с. 7].

К приемам учебной работы Е.Н. Кабанова-Меллер относит сравнение, обобщение, раскрытие причинно-следственных связей, наблюдение, составление характеристик изучаемых явлений, разделение существенных и несущественных признаков понятий. Эти приемы, необходимые для самостоятельного решения задач и овладения знаниями, играют существенную роль в умственном развитии учащихся. Они являются основой, на которой у школьников формируются учебные умения и навыки.

В систему личностно ориентированных методов входит проектная методика. Такие ученые, как Н. Видал, Р. Риббе, Д. Фрид-Буд, Т. Хатчинсон, И.А. Зимняя, Т.А. Сахарова, Е.С. Полат рассматривали метод проектов как один из самых эффективных видов учебных технологий. Метод проектов соответствует тенденциям в мировом образовании, которое активно использует различные развивающие технологии обучения. В мировой педагогике, как отмечает М.В. Кларин, широко практикуется обучение на основе исследования, игры и дискуссии [92].

Описание различных типов педагогических технологий обобщено в учебниках, например, назовем учебник под редакцией В.А. Сластенина [93].

И.В. Сосновская дает следующее определение инновационному обучению: «Инновации и традиции – две стороны развития культуры образования. Само понятие «инноватика» (от лат. Innovatis – innovus – новый) появилось более ста лет назад и трактуется как нововведение – внедрение нового в существующий процесс» [94, с. 20].

Только с распадом СССР проблемы собственно педагогической инноватики стали предметом изучения в работах следующих психологов и педагогов: В.И. Загвязинского, М.В. Кларина, В.С. Лазарева, В.А. Сластенина, О.Г. Юсуфбековой, А.В. Хуторского и др.

А.В. Хуторской убедительно и точно, на наш взгляд, формулирует объект педагогической инноватики. «Объект педагогической инноватики – процесс возникновения, развития и освоения инноваций в образовании учащихся, ведущих к прогрессивным изменениям качества их образования», – пишет А.В. Хуторской [95, с. 14].

А.В. Хуторской также убедительно определяет предмет педагогической инноватики: «Предмет педагогической инноватики – совокупность педагогических условий, средств и закономерностей, связанных с разработкой, введением и освоением педагогических новшеств в образовательной реальности» [95, с. 15].

В наше время сложились различные инновационные дидактические системы. А.В. Хуторской в своей книге «Современная дидактика» выделяет на основе доминирующей ориентации обучения следующие группы инновационных дидактических систем: личностно ориентированные, природосообразные, культуросообразные, креативные, интенсивные, оргдеятельностные, ремесленные [96].

Распределение дидактических систем на перечисленные выше группы носит условный характер, так как многие из них обладают общими методическими и технологическими свойствами [96, с. 20].

Личностно ориентированные системы обучения основаны на уважительном и гуманном отношении к обучаемым, что позволяет им раскрыть свои творческие возможности. Формирование личности преобладает над целями учебных предметов. Преподаватель должен средствами учебных курсов осуществлять развитие личности своих учеников. А.В. Хуторской относит к личностно ориентированным системам обучения «Школу жизни» Ш.А. Амонашвили, методику обучения литературе Е.Н. Ильина, систему поэтапного обучения физике на гуманистической основе Н. Н. Палтышева [96, с. 22].

Далее А.В. Хуторской переходит к природосообразным системам обучения, психолого-педагогическая основа которых близка личностно-ориентированным. Принцип природосообразности в обучении в определенной степени противостоит принципам культуросообразности и «обществосообразности». Природосообразные системы обучения базируются на педагогических идеях Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, С. Френе, М. Монтессори. Указанные идеи утверждают первичную роль

внутренней сущности обучаемого. А.В. Хуторской относит к природосообразным системам обучения технологию природосообразного воспитания грамотности А.М. Кушнира; педагогику Л. Н. Толстого, школы «Эврика-развитие» (г. Томск); школу свободного развития А. В. Хуторского [96].

А.В. Хуторской, характеризуя культуросообразные системы обучения, указывает, что эта система обучения трактуется как воспитание у обучаемых отношения к определенной культуре или культуре вообще. Культуросообразная система обучения применяется в русской школе И.Ф. Гончарова и школе диалога культур С.Ю. Курганова и В.С. Библера [96, с. 22].

В настоящее время культуросообразные системы обучения широко распространяются, способствуя формированию у обучающихся определенной национальной и культурной идентичности. Это крайне важно в условиях размывания традиционных нравственных критериев, что приводит к моральной деградации молодежи.

А.В. Хуторской констатирует, что креативную систему обучения практикуют сторонники проблемного обучения (М.И. Махмутов и др.), которые во главу угла ставят задачу поиска решения научных проблем изучаемого предмета, что предполагает углубленное изучение учебного материала. Данная система обучения развивает интеллектуальные и творческие способности учащихся, готовит их к предметным олимпиадам, научным конференциям. Целостная система креативного образования строится на основе принципов эвристического обучения (В.И. Андреев, Ю.К. Кулюткин, В.Н. Пушкин, А.В. Хуторской).

В группу креативных систем обучения входят методики и технологии развития изобретательской культуры (Г.С. Альтшуллер, А.А. Гин, А.В. Бычков и др.) [96, с. 23].

К оргдеятельностным системам обучения А.В. Хуторской относит методологически ориентированные системы обучения, действующие в проектно-методологическом колледже и Меташколе в Москве (Ю.В. Громыко), педагогическом центре «Эксперимент» в Риге (С. Танцоров, Б. Зельцерман). Эта система обучения опирается на разработки системномыследеятельностной методологии (Г.П. Щедровицкий), которая предлагает формировать у учащихся навыки мысленной коммуникации, мыследействия и рефлексии в процессе образовательной практики по определенному предмету. А.В. Хуторской подчеркивает, что данная система обучения активно практикует учебную деятельность метапредметного плана.

К рассматриваемому типу дидактических систем относятся различные модели и варианты развивающего обучения (В. В. Давыдов, Л. В. Занков и др.), а также коллективные, групповые, парные формы обучения. К оргдеятельностным системам обучения можно отнести технологии, обеспечивающие высокий уровень коммуникативной творческой самореализации учеников (И.П. Иванов, В.К. Дьяченко, И.М. Чередов и др.) [96, с. 23].

А.В. Хуторской выделяет также интенсивные системы обучения, в процессе которого лежат принципы интенсификации, ускорения и опережения образовательных процессов. Ученики при этой системе обучения усваивают больше информации, быстрее или раньше других обучаются определенным действиям (например, чтению), опережают государственные образовательные стандарты и типовые программы. Представители этого подхода – учителя В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова, Н.А. Зайцев.

Но, как справедливо отмечает А.В. Хуторской, учащиеся этих педагогов подчинялись воле и авторитету преподавателя, не имея возможности влиять на учебный процесс, его содержание. Творческая активность учащихся в таком контексте не развивается, так как модели интенсивного обучения использовались только для усвоения учащимися учебного материала.

А.В. Хуторской также выделяет ремесленные системы обучения. При этой системе обучения деятельность учеников опирается на знания и опыт учителя. Творчество учеников является вариантом учительских образцов. Ремесленная система обучения свойственна тем учителям, которые достигают традиционных учебных целей благодаря своему высокому профессиональному уровню и умелому обучению [96, с. 25].

Эффективность профессиональной деятельности преподавателя определяется его умением использовать приемы интерактивного обучения. В настоящее время активно применяются различные интерактивные формы обучения, позволяющие развивать субъектность обучающихся в учебном процессе.

Г.К. Селевко дает следующее определение понятию «интерактивные технологии»: «Интерактивными технологиями являются такие, в которых ученик выступает в постоянно флуктуирующих субъектно-объектных отношениях относительно обучающей системы, периодически становясь её автономным активным элементом. Простейшими примерами интерактивных технологий могут быть беседа или консультация. Больше всего интерактивный режим представлен в технологических приемах, входящих в какую-либо конкретную монотехнологию. Примеры: проблематизация в технологии развивающего обучения, взаимопрос у Шаталова, игровые ситуации и др.» [97, с. 90].

Инновационное обучение осуществляется посредством определенной стратегии и тактики [98]. Рассмотрим конкретные креативные методы и приемы инновационного обучения. И.И. Цыркун в своем труде подробно охарактеризовал наиболее распространенные частные методы инновационного обучения. Это «мозговой штурм», синектика, создание сценариев, стратегия семикратного поиска, метод случайностей или «проб и ошибок», инновационная игра [99].

Метод «мозговой атаки» (штурма) разработал А.Ф. Осборн. Данный метод необходим для выдвижения максимального количества предложений. Критика выдвигаемых идей запрещается, так как она мешает процессу творчества, сковывает инициативу. Участники процесса свободно и без доказательств

формулируют любые идеи, даже шутливые и фантастические. Идеи следуют одна за другой. Устанавливается регламент высказывания – 1 минута. Анализ предложенных идей обычно осуществляет группа экспертов.

Синектика (разработана У.Дж. Гордоном) как креативный метод является усовершенствованным вариантом «мозговой атаки». В отличие от нее требуется генерирование небольшого числа альтернатив (даже единственной альтернативы), которые помогут решить определенную проблему. Специально формируется так называемая синектическая группа из 5-7 человек, которые отобраны по гибкости мышления, практическому опыту и психологической совместимости.

Процесс поиска креативного решения происходит в спокойной обстановке, без излишнего возбуждения. Помимо руководителей заседания, никто из участников синектической группы не посвящен в конкретные условия задачи, которую предстоит решить. Вначале на обсуждение выносятся общие функции, которые должна выполнять проектируемая система. Эксперт затем определяет конструктивные идеи посредством оперативного анализа высказанных альтернативных предложений [99, с. 36].

Метод создания сценариев предполагает выдвижение логически обоснованных моделей будущего. Рассматриваются варианты в формате «что случится, если ...». Рекомендуются оптимальное будущее искать между «верхним» и «нижним» сценариями. Рассматривается также «наихудший случай». В сценарии необходимо указать факторы, могущие повлиять на ход событий, и определить формы борьбы с ними.

Стратегия семикратного поиска (разработана Г.Я. Бушем) предназначена для выявления проблемы путем выдвижения семи ключевых вопросов. Эти вопросы необходимы для получения информации о субъекте, объекте, месте, средствах, целях, методах и времени, которые имеют отношение к рассматриваемой ситуации. Обсуждаются ключевые вопросы: Кто?, Что?, Зачем?, Где?, Чем?, Как?, Когда?, например, «Кто – Чем?», «Где – Как?» и т.д. Ответы следует выписывать на отдельном листе, затем они используются для постановки и классификации задач. Данная стратегия дополняется новым уточнением формулировки основной задачи, различными логическими вариантами, альтернативными идеями, усовершенствованной конкретизацией сформулированных задач и др. [99, с. 36].

Метод случайностей или «проб и ошибок» реализуется посредством ошибок, их последовательной систематизации и устранения. Целенаправленное применение данного метода реализуется посредством образования ассоциаций, случайного подбора синонимов того объекта, который необходимо усовершенствовать. Этот метод дополняется следующими элементами: точной формулировкой проблемы, определением всех возможных характеристик и признаков рассматриваемой проблемы, созданием многомерной матрицы для наглядного представления новых сочетаний характеристик, выбором лучших решений [99, с. 37].

Инновационная игра – это имитационное моделирование реальных ситуаций, что необходимо для получения инновационного результата. Инновационная игра как форма коллективных решений отличается от других традиционных форм (совещаний, заседаний и др.) неделегированностью, личностным началом, новыми связями, одновременным участием инициаторов и исполнителей.

Формула игры: диагностика – игра – реализация. В игре можно распределять следующие роли: «генератор идей», «критик», «консультант», «организатор», «методолог», «докладчик». Участники игры меняются ролями; занимаются саморефлексией и взаиморефлексией. Результаты игры оцениваются экспертной группой, что обеспечивает использование результата на практике [99, с. 36].

Кроме того, к этим описанным в книге И.И. Цыркуна методам и средствам инновационного обучения следует прибавить активно практикуемый метод Сократа, состоящий в том, что между двумя участниками диалога разворачивается диалог. Участники диалога могут свободно отстаивать противоположные позиции по дискуссионным аспектам учебного материала.

Среди методов инновационного обучения необходимо назвать метод Френе. В.А. Хуторской в своей книге подробно анализирует этот метод. Метод Френе, французского педагога, основан на природоестественной, трудовой и самоорганизующей деятельности детей. Основа учебного процесса в школе Френе – создание учениками свободных текстов на учебную тему, которую они выбрали самостоятельно. В этих текстах ученики описывают свои впечатления от экскурсий, рассказывают о своих делах, друзьях, строят планы на будущее. Затем лучшие из свободных текстов специально обсуждаются на занятиях, распечатываются и раздаются всем детям, которые подшивают их в тетрадь, своего рода учебное пособие. В процессе написания свободных текстов ученики обучаются родному языку, одновременно проявляют свое творчество.

Учебниками при этом методе не пользуются. Вместо них используется система обучающих и развивающих карточек, содержащих математические задачи, грамматические упражнения, рассказы, а также тексты и задания по различным предметам. Учебный процесс в школе Френе осуществляется по четкому планированию. Педагог разрабатывает месячный план работы для каждого класса с перечнем учебных тем согласно государственным стандартам. На основе этого плана каждый ученик составляет свой индивидуальный недельный план.

Отметки в школе Френе не выставляются с той целью, чтобы ученики могли свободно учиться без вреда для самооценки. Взамен практикуют систему поощрений (награждение специальными орденами, упоминание имен лучших учеников в газетах и др.). Большую роль в школе Френе играют школьный кооператив и общешкольная газета [96, с. 20].

Охарактеризуем другие методы инновационного обучения. Прием рефлексии также активно используется в современном образовании. Его суть

состоит в том, что учащиеся анализируют проделанную работу, оценивают ее и делают выводы на будущее.

Метод синквейна также популярен в современном образовании. Синквейн (от фр. *cinquains*, англ. *cinquain*) представляет собой короткое нерифмованное стихотворение из пяти строк. Синквейн как форму стихотворения придумала в начале XX века американская поэтесса Аделаида Крэпси, которая разработала форму пятистрочного стихотворения, основанного по примеру японских хайку и танка на подсчете слогов в каждой строке. Синквейн Аделаиды Крэпси имел слоговую структуру 2 – 4 – 6 – 8 – 2 (два слога в первой строке, четыре – во второй и так далее). Таким образом, всего в синквейне должно было быть 22 слога.

В настоящее время педагоги стали активно использовать синквейн для систематизации знаний учащихся и развития их творческих способностей. Синквейн следует писать по следующим правилам:

1 строка – одно существительное, которое выражает главную тему синквейна.

2 строка состоит из двух прилагательных, выражающих главную мысль.

3 строка – это три глагола, описывающие действия в рамках выбранной в первой строке темы.

4 строка из четырех слов содержит определенный смысл.

5 строка – это заключение в форме существительного (ассоциация с темой, обозначенной в первой строке), синоним сути темы.

Кейс-технология занимает особое место в системе инновационных методов. Применительно к дидактике метода кейс (от англ. *case* – случай, ситуация, дело) – это описание решения определенной проблемы. Как известно, впервые работа с кейсами в рамках учебного процесса была реализована в Гарвардской школе бизнеса в 1908 г. Кейс-технология получила массовое распространение в мировой образовательной практике, приносит заметную пользу от ее применения.

Кейс-технология ориентирует студентов на приобретение навыков активного отношения к поиску оптимального решения проблемных ситуаций. Применительно к преподаванию гуманитарных наук кейс-метод дает весомые результаты.

На постсоветском пространстве технология кейса стала внедряться недавно. Метод кейса, а именно активного проблемно - ситуационного анализа, основан на обучении посредством решения конкретных задач-ситуаций (или кейсов). Решение кейсов предполагает поиск выхода из проблемной ситуации при условии, что очевидного и единственно верного решения нет и нужно сделать выбор для решения проблемы. Кейс-технология является интерактивным средством обучения.

При работе в формате кейс-технологии традиционно придерживаются следующей последовательности: 1 этап – введение в кейс, 2 этап – анализ проблемной ситуации, 3 этап – презентация предлагаемых участниками решений, 4 этап – общая дискуссия, 5 этап – подведение итогов (таблица 1).

Таблица 1 – Последовательность реализации кейс-технологии

Этапы	Содержание работы
1 этап	введение в кейс
2 этап	анализ проблемной ситуации
3 этап	презентация предлагаемых участниками решений
4 этап	общая дискуссия
5 этап	подведение итогов

В.С. Зайцев рекомендует применять кейс-технологии в комплексе с другими технологиями: «Кейс-метод должен использоваться в органическом единстве с другими методами обучения («Мозговой штурм», деловая игра, дискуссия и др.)» [100, с.101].

Следует отметить, что вопросы педагогической инноватики рассматриваются в трудах казахстанских ученых. А.Е. Абылкасымова в своей монографии обстоятельно осветила проблемы современной дидактики [101].

Г.К. Ахметова и З.А. Исаева в учебнике для магистратуры раскрыли различные аспекты педагогики [102]. Б.А. Жетписбаева проанализировала историко-педагогические предпосылки становления полиязычного образования в Казахстане [103]. Г.Ж. Менлибекова и Д.Х. Байдрахманов рассмотрели особенности внедрения новых технологий в преподавание иностранного языка в вузе [104].

А.К. Мынбаева, З.М. Садвакасова в своем содержательном труде охарактеризовали инновационные методы обучения [105]. Ш.Т. Таубаева осуществила глубокий анализ педагогической инноватики как теории и практики нововведений в системе образования [106]. В монографии Н.Н. Хан изложены и проанализированы аспекты сотрудничества в педагогическом процессе школы [107].

Достижения отечественной педагогической мысли следует иметь в виду при внедрении инновационных методов в учебный процесс школ и вузов.

Полагаем, что будет целесообразно использовать различные приемы и средства инновационного обучения, исходя из особенностей учебного предмета, дисциплины, курса. Разумное сочетание элементов различных образовательных технологий на основе лично ориентированного подхода поспособствует повышению качества обучения студентов в процессе изучения русской литературы.

Кроме того, как отмечает Н.Р. Юсуфбекова, последовательное применение инновационных средств обучения формирует «особый тип мышления – инновационное мышление» [108, с. 11]. Инновационное мышление – гарантия востребованности специалиста на современном рынке труда.

Психолого-педагогические основы разработки методической системы изучения жанровых процессов в русской казахстанской прозе периода

Независимости придадут формирующему обучению целенаправленный характер.

Полагаем, что сочетание различных технологий обучения с опорой на личностно ориентированный подход, использование методических приемов, способствующих активизации мышления студентов, развитию их познавательной и мыслительной самостоятельности, приведут к хорошим результатам.

На наш взгляд, психологический, педагогический, дидактический, методический инструментарий должен быть направлен на создание интерактивного режима занятия с тем, чтобы в процессе обучения студенты получили возможность активно участвовать в коллективном поиске правильного решения на равноправных началах.

Коллективный поиск определяется суммой индивидуальных решений, озарений и предложений, которые возникают в процессе совместной деятельности равноправных субъектов учебного процесса.

2.2 Инновационные методические приемы анализа литературных произведений

В процессе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы по методическому освоению жанровых процессов в русской казахстанской прозе периода Независимости крайне важно сформировать у студентов представления о сущности технологического подхода в литературном образовании, а также познакомить их с типологией современных методов и различными приемами инновационного обучения.

Технологический подход к обучению – это инновационная парадигма, которая в настоящее время получает признание педагогического сообщества. Технологический подход реализуется в самых разных формах обучения.

Модернизация современного образования, в рамках которой происходит поиск новых эффективных парадигм обучения, попытки внедрения личностно ориентированного, культуросообразного преподавания, реформа отечественной системы образования, оказывают огромное влияние на развитие методики преподавания литературы. В контексте обновления образования наблюдается активное сближение дидактики литературы с философией, культурологией, педагогикой, педагогической психологией, литературоведением.

Внедрение культурологического подхода к изучению русской литературы, укрепление межпредметных и внутриспредметных связей, интеграция литературы с другими учебными предметами, разработка синергетической модели литературного образования, новых личностно ориентированных технологий обучения органично вписываются в контекст модернизации дидактики русской словесности.

Не стоит забывать, что процесс модернизации литературного образования уходит корнями в историю методики преподавания словесности. Ф.И. Буслаев [109], М.А. Рыбникова [110], Г.А. Гуковский [111], В.В. Голубков [112] и

другие ученые много сделали для становления и развития методики преподавания русской литературы. Их идеи и методические разработки не утратили своей актуальности и в наше время.

Особенно ценны для современной методики преподавания литературы идеи и предложения Г.А. Гуковского, который в системе обучения выдвигал на первый план анализ произведения в единстве художественной формы и содержания. Г.А. Гуковский призывал практиковать в школе филологический подход. Это очень ценная методологическая позиция, которая обеспечивает научный характер преподавания литературы.

Рассмотрим наиболее распространенные технологии литературного образования. Технологии на основе дидактического усовершенствования и реконструкции учебного материала включают систему модульно-блочного преподавания литературы. Обширный объем научного материала и недостаточное количество часов по литературе определяет использование данной технологии, которая позволяет осуществлять дифференцированный подход в обучении; использовать различные виды деятельности (индивидуальной, в парах, в группах).

Модуль представляет собой целевой функциональный узел, объединяющий два плана: учебное содержание и технологию его освоения. Содержание обучения – это информационные блоки, которые ученикам необходимо освоить. Основные компоненты модуля: сформулированная учебная цель, концептуальные положения, познавательный блок, обучающий модуль (таблица 2).

Таблица 2 – Основные компоненты модуля

Основные компоненты модуля	Деятельность преподавателя
сформулированная учебная цель	формулирование цели усвоения содержания блока
концептуальные положения	разработка общих основ содержания блока
познавательный блок	разработка теоретического материала блока
обучающий модуль	разработка аналитического компонента блока

К технологиям на основе дидактического усовершенствования и реконструкции учебного материала относится технология интеграции в литературном образовании. В.А. Доманский [113], Т.С. Зепалова [114], С.А. Зинин [115], Е.Н. Колокольцев [116], С.А. Леонов [117] внесли свой заметный вклад в развитие технологии интеграции в преподавании русской литературы.

В.А. Доманский выделяет и анализирует три типа интеграции на уроках литературы. Первый тип интеграции – это синтез следующих гуманитарных

предметов: русского языка, литературы, мировой художественной культуры, этики, эстетики, культурологии.

Второй тип интеграции основан на использовании межпредметных связей, необходимых для установления на уроках литературы взаимосвязи с историей, русским языком, мировой художественной культурой, обществознанием на базе общих идей, тем и методов, но с сохранением автономии этих учебных предметов.

Третий тип интеграции заключается в сравнительном использовании различных видов искусства. В этом случае анализ литературных тем сопровождается различными фактами искусства, что позволяет осуществлять диалог литературы, театра, кино, изобразительного искусства, живописи, музыки. Данный тип интеграции необходим для формирования у учеников представлений о разнообразных приемах изображения мира и человека в различных видах искусства [113, с. 41].

Представим в наглядной форме изложенный выше материал о типах интеграции учебного материала в процессе изучения литературы (таблица 3).

Таблица 3 – Типы интеграции учебного материала

Типы интеграции	Характер синтеза учебного материала
1 тип	синтез гуманитарных предметов: русского языка, литературы, мировой художественной культуры, этики, эстетики, культурологии
2 тип	взаимосвязь литературы с историей, русским языком, мировой художественной культурой, обществознанием на базе общих идей, тем и методов, с сохранением автономии этих учебных предметов.
3 тип	диалог литературы, театра, кино, изобразительного искусства, живописи, музыки

В педагогической науке и образовании активно утверждается мыследеятельностная педагогика, которая является продолжением теории развивающего обучения В.В. Давыдова. Она направлена на формирование столь важного сейчас теоретического мышления учащихся и универсальных способов деятельности. В развитие технологии предметного обучения большой вклад внес Ю.В. Громько [118].

«Мета» – это «за», «через», «над», то есть выход обучения за рамки предмета, над учебным предметом. Метапредметная деятельность характеризуется универсальным характером, так как при этой системе обучения устраняется проблема разобщенности различных научных дисциплин и учебных предметов.

Данный подход подразумевает, что в различных предметах существуют обобщенные системы понятий. В процессе этой системы обучения осваиваются универсальные способы действий с данными знаниями.

Метапредметная технология обучения приводит к овладению универсальными учебными действиями, необходимыми для овладения ключевыми компетенциями [118, с. 21].

В соответствии с рекомендациями метапредметной технологии обучения требуется выполнять задачи следующих метапредметов: «Знак», «Знание», «Проблема», «Задача». Блок данных метапредметов рекомендуется надстраивать над традиционными учебными предметами. Решение основной задачи метапредмета «Знак» необходимо для формирования у учащихся способности схематизации. Основная задача другого метапредмета «Знание» заключается в формировании способности работать с понятиями. Основная задача метапредмета «Проблема» – это формирование у обучаемых собственных представлений о какой-либо проблеме. Основная задача метапредмета «Задача» предполагает решение учащимися определенных задач и прочное усвоение эффективных приемов их решения [118, с. 23].

Метапредметы представляют собой новую образовательную форму, основанную на последовательной интеграции традиционного учебного материала. Метапредметная интеграция обеспечивает переход от существующей в современном образовании практики разрозненного формирования знаний в рамках отдельных предметов к целостному восприятию мира или к метадеятельности. Метапредметное обучение обеспечивает целостность личностного и познавательного развития учащихся, формирует у них способность к саморазвитию [118, с. 23].

В настоящее время элементы метапредметной технологии активно применяются в образовательной практике, в том числе в процессе преподавания русской литературы.

Рассмотрим следующую инновационную образовательную технологию «нового поколения» – деятельностно-ценностную. Модели целостной технологии совместной деятельности учителя и учащихся на уроке – это метод проектов. Метод проектов является новой педагогической технологией. Технология исследовательского обучения и проектные методы обучения широко практикуются в современном высшем образовании. Исследовательская деятельность обучающихся представляет собой индивидуальную научную деятельность, что способствует формированию самостоятельности и развитию навыков поисковой и аналитической работы. Исследовательская деятельность обучающихся оформляется в виде научного проекта, посвященного определенной актуальной литературоведческой проблеме.

Необходимо обратить внимание на следующую важную черту метода проектов – это выдвижение на первый план идеи развития личности, что предполагает применение групповых форм обучения, организацию совместной деятельности обучающихся, различных форм взаимодействия, что благотворно сказывается на межличностных отношениях.

В связи с этим метод проектов характеризуется Е.С. Полат как личностно ориентированная технология обучения. Метод проектов не ограничивается работой обучающихся над какой-либо научной темой.

В статье Е.С. Полат, посвященной описанию метода проектов в процессе обучения иностранному языку, выделены и охарактеризованы следующие типы проектов:

- исследовательские (выполнение небольшого научного исследования);
- творческие (совместная газета, сочинение, видеофильм, ролевая игра и др.);
- ролево-игровые (выполнение учащимися определенных ролей в игре);
- информационные (статья, аннотация, видео, доклад, публикация и др.);
- практико-ориентированные (словарь, справочный материал, рекомендации и др.) [119].

Представим эту классификацию Е.С. Полат в наглядном виде (таблица 4).

Таблица 4 – Метод проектов

Типы проектов	Виды деятельности студентов
исследовательские	выполнение небольшого научного исследования
Творческие	выпуск совместной газеты, написание сочинения, подготовка видеофильма, участие в ролевой игре
ролево-игровые	выполнение учащимися определенных ролей в игре
информационные	подготовка статьи, аннотации, видео, доклада, публикации
практико-ориентированные	разработка словаря, подготовка справочных материалов, рекомендаций

Метод проектов активно используется в практике преподавания русской литературы в школе и вузе. В.А. Коханова констатирует: «Применительно к предмету «Литература» метод проектов – это целенаправленная, в целом самостоятельная деятельность учащихся, осуществляемая под гибким руководством учителя, направленная на решение творческой, исследовательской, лично или социально значимой проблемы и на получение конкретного результата в виде материального и/или идеального продукта» [120, с. 168].

В методике преподавания литературы определяются наиболее оптимальные для организации и осуществления проектной деятельности обучающихся в процессе изучения литературы условия: применение исследовательского подхода; использование методов групповой работы и деятельности в сотрудничестве; обучение учащихся коммуникации [120, с. 182].

В современной методике преподавания литературы метод концептного анализа относится к лично ориентированным образовательным технологиям. «Теоретическим фундаментом концептного метода явилась разработанная лингвистами, культурологами и литературоведами теория концептов. Центральной в данной теории является категория концепта» [120, с. 183].

Утверждается, что «работа по выявлению смысловых уровней концептов на уроках литературы может способствовать их переосмыслению и насыщению новыми значениями в сознании каждого ученика» [120, с. 184], «осмыслению ключевых концептов произведений литературы, изучаемых в школе, может повлиять на становление ценностно-смысловой сферы учащихся» [120, с. 185].

В методике преподавания литературы разработан родственный методу концептного анализа концептологический аспект анализа художественного текста. А.М. Шуралёв предложил свою научно-методическую систему анализа концептов на уроках русской литературы [121].

В дидактике литературы выдвигается задачно- презентативный метод. «Задачно-презентативный метод – это совокупность методических приемов учителя, направленных на постановку и решение учащимися личностно-ориентированных учебных задач, результаты которых должны быть публично представлены ими на учебном занятии» [120, с. 196]. По сути задачно-презентативный метод – это один из модернизированных вариантов проблемного метода обучения.

При реализации данного метода важно научить обучающихся умениям презентации результатов решения учебной задачи. Формы презентации разнообразные: устное сообщение, письменная работа, краткое устное сообщение, сопровождаемое схемами, таблицами и т.д., компьютерная презентация [120, с. 197].

Диалогический подход к преподаванию литературы (Г.Л. Ачкасова, И.Е. Брякова, В.А. Доманский, Г.Н. Ионин, С.П. Лавлинский, И.В. Сосновская, Е.Р. Ядровская и др.) предлагает активно использовать возможности диалога между писателем и его читателями, между учителем и учащимися в процессе чтения и анализа литературного произведения. Этот подход опирается на авторитетную концепцию диалога М.М. Бахтина, который утверждал, что диалог – это «почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение» [14, с. 75].

Обратимся к наиболее распространенным в современной практике преподавания литературы конкретным методическим приемам. Мультимедийное сопровождение занятий с применением электронных презентаций, подготовленных в программе PowerPoint, аудио - и видеоматериалов способствуют модернизации литературного образования. Практикуется подготовка и защита докладов с электронными презентациями. Работа в микрогруппах обеспечивает активизацию мышления и познавательной деятельности учащихся.

Развитие Интернета привело к появлению электронных библиотек, специализированных сайтов с собственными научными и методическими ресурсами, материалы которых используются студентами и учащимися школ.

Литературные блоги, сайты писателей и поэтов можно использовать для литературного развития студентов и учащихся школ. Возможно предложить студентам открыть и вести собственный литературный блог, посвященный

различным темам и проблемам. Составление студентами каталога литературных сайтов, порталов и блогов – это эффективная форма усвоения ими особенностей развития художественной прозы в Интернете.

На современных занятиях по литературе используются различные виды наглядности: составление логических схем, карт-схем, хронологических таблиц, кластеров, логических схем, способствующих концентрации учебного материала.

Модернизируется работа с теоретико-литературными понятиями. Каталогизация учебного материала (составление словаря терминов, составление блоков теоретических понятий) обладает значительным развивающим потенциалом. Преподаватели литературы проводят терминологические тренинги для промежуточного контроля знаний студентов на практических занятиях.

Для создания полилога практические занятия по литературе проводятся в виде круглых столов, дискуссий по проблемным темам, ток-шоу и др. Обучение в формате полилога – это реализация диалогического подхода к преподаванию русской литературы. Полилог предполагает воспитание полной и абсолютной субъектности студентов. Если каждый студент принимает активное участие в работе на занятии, такое занятие неизбежно перерастает в полилог. На подобного рода занятиях царит равенство студентов и преподавателя, а также доброжелательная атмосфера.

В современной педагогической практике стали развивать критическое мышление студентов через чтение и различными жанрами письма (эссе, рецензии, аналитические обзоры и др.). Формирование у студентов умений писать различные жанры эссе способствует развитию самостоятельности их мышления. Без критического мышления невозможно усвоение студентами литературных произведений, в которых поднимаются актуальные для общества и страны различные проблемы.

Ролевые и профессиональные игры на практических занятиях как элементы инновационных методов дают хорошие результаты. Ролевые игры – замечательная возможность для развития литературоведческих компетенций студентов. Можно проводить различные ролевые игры: научные конференции, круглые столы, посвященные обсуждению творчества писателя или поэта или нового литературного произведения, пресс-конференция, участники которой играют роли журналистов и писателя, интервью писателя журналисту и др.

Профессиональные игры – это своего рода репетиция к прохождению педагогической практики по русской литературе. Профессиональную игру можно провести в форме школьного урока литературы. Студенты в ходе проведения урока выполняют роли учителя и учащихся.

Практико-ориентированное проектирование (разработка конструктора урока, различных планов, программ, заданий профессиональной ориентированности, конспектов учебных занятий, познавательных мероприятий) способствует успешному развитию самостоятельности студентов, будущих преподавателей русской литературы. Все этому надо

учить студентов, чтобы у них не возникало трудностей в их деятельности в качестве учителей.

Будущие учителя русской литературы должны также освоить умения формировать читательскую культуру учащихся. Т.К. Жумажанова напоминает, что не стоит забывать о роли учителя в формировании читательского интереса к литературе [122].

Разработка инновационных приемов формирования читательской культуры студентов актуальна в наш век бурного развития информационных технологий, отвлекающих молодежь от чтения произведений художественной прозы. Умелое использование преподавателями приемов и средств формирования устойчивого интереса к чтению должно базироваться на свободном владении различными формами интернет-коммуникации. Например, свободное обсуждение прочитанного литературного произведения в чате на платформе WhatsApp web, в котором принимают участие преподаватель и студенты, – это яркий пример использования новых технологий для воспитания у обучающихся интереса к чтению.

Надо отметить, что вузовская методика преподавания литературы накопила большой опыт разработки приемов и средств обучения. И.Е. Брякова рассмотрела проблемы готовности студентов к развитию творческих способностей учеников как аспект формирования креативной компетентности будущих учителей-словесников [123]. В монографии А.Ф. Галимуллиной представлена методическая система формирования представлений о литературных традициях Древней Руси и XVIII века у студентов педагогических вузов [124]. О.М. Буранок также разработал методику изучения русской литературы XVIII века в вузе [125]. В книге А.М. Каторовой изложены вопросы теоретико-литературного образования студентов-филологов [126]. Н.А. Самарина пишет о различных методических приемах изучения зарубежной литературы в вузе [127].

К сожалению, трудов, посвященных методике преподавания литературы в вузе, мало. Почти все они содержат разработки системы изучения литературной классики. Это обстоятельство дополнительно подчеркивает актуальность темы нашей диссертации.

Для разработки системы методического освоения жанровой модернизации русской прозы периода Независимости следует определить основной подход к разбору литературных произведений. В методике преподавания русской литературы прочно утвердился подход, который характеризуется первостепенным вниманием к разбору того элемента поэтики, который доминирует в произведении.

Так, казахстанский ученый С.О. Муминов разработал методическую систему изучения произведений Д.И. Фонвизина, А.С. Грибоедова и Н.В. Гоголя, которая основана на анализе литературной комедии, доминирующей черты поэтики этих писателей. С.О. Муминов констатирует эффективность этой системы: «Анализ комедий Д.И. Фонвизина и А.С. Грибоедова, поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души» с учетом особенностей

художественного воплощения в них комического способствовал успешному литературно-эстетическому развитию учащихся» [128, с. 104].

Данный методический подход представляется нам продуктивным, поэтому при анализе произведений современной русской прозы Казахстана мы будем уделять главное внимание доминанте их поэтики.

Отметим, что этот подход взят на вооружение казахстанскими авторами методических работ, преподавателями кафедры русской филологии и мировой литературы КазНУ им. аль-Фараби К.О. Таттимбетовой [129] и А.С. Демченко [130].

Необходимо отметить, что эти и другие методические труды указанных авторов посвящены освоению произведений русской казахстанской прозы в вузовской аудитории. В поле их зрения оказались И. Щеголихин, И. Шухов, Г. Бельгер, Н. Веревошкин. Между тем, вопросы инновационного методического освоения жанровой модернизации русской прозы периода Независимости нуждаются в последовательной и целостной разработке, что подчеркивает актуальность темы нашей диссертации.

Следует сказать, что использование инновационных методов и приемов обучения требует не только выбора оптимального подхода к разбору литературных произведений, но и пересмотра, модернизации традиционных форм учебных занятий в вузе. В прошлое уходит монолог преподавателя на лекции, уступая место его диалогу со студентами.

Активные инновационные формы лекций предполагают использование таких организационных моментов (дискуссия, эвристическая беседа, создание проблемной ситуации), которые бы способствовали возникновению диалога или полилога. Лекции-конференции, лекции - консультации, лекции-беседы, проблемная лекция и другие формы уже практикуются в современном образовании.

Следует проводить и практические занятия в новом интерактивном режиме. Необходима последовательная полифонизация практических занятий по русской литературе и методике ее преподавания. Доминирование преподавателя на семинарах и практических занятиях недопустимо, так как приводит к пассивности студентов.

На занятиях требуется создание источников смыслов, которые активно продуцируются всеми студентами. Создание пространства смыслов – это требование времени. Только в таком случае занятие может считаться продуктивным, эффективным, развивающим.

Таким образом, инновационное преподавание русской литературы должно быть основано на комплексном применении различных методов, элементов образовательных технологий, методик, которые способствуют развитию мышления студентов, формированию таких качеств, как самостоятельность и креативность. При этом необходимо выбирать такие организационные формы проведения занятий, которые приводят к возникновению интерактивной ситуации.

2.3 Анализ результатов констатирующего среза

В подразделе 2.1 диссертации мы разработали психолого-педагогические основы экспериментальной работы по инновационному методическому изучению русской казахстанской прозы в вузе. Кроме того, были выбраны и конкретизированы для экспериментального обучения инновационные методические приемы анализа литературных произведений.

Предыдущий раздел, в котором были рассмотрены инновационные методические приемы анализа литературных произведений, также послужил очередным этапом для дальнейшего раскрытия темы исследования.

Далее последует описание констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы по инновационному методическому изучению русской казахстанской прозы в вузе. Опытно-экспериментальная работа необходима для поисков новых путей литературного развития студентов. Психологи О.И. Никифорова [131], Л.Г. Жабицкая [132] разрабатывали проблемы психологии восприятия художественной литературы.

Без знания закономерностей восприятия обучающимися художественной литературы невозможно их успешное литературное развитие. Ученые-психологи Н.Б. Берхин [133], Г.Н. Кудина [134] изучили психологические аспекты литературного развития школьников.

Методисты Н.Д. Молдавская [135], В.Г. Маранцман [136], Г.А. Иоффе [137], И.В. Сосновская [94] исследовали особенности литературного развития школьников, разработали формы и приемы диагностики их филологических знаний и умений.

Как известно, опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности предложенной методики анализа литературных произведений состоит из трех основных этапов. Первый этап – это констатирующий срез, второй этап – это формирующее обучение, третий этап – это итоговый срез, анализ результатов формирующего обучения, который необходим для выработки конкретных методических рекомендаций.

Констатирующий срез был проведен в течение сентября 2017 г. Цель констатирующего среза – выявление реального уровня знаний студентов о жанровых процессах в русской казахстанской прозе периода Независимости. Помимо этого, предстояло выявить состояние соответствующих данной теме аналитических умений студентов.

К эксперименту были привлечены студенты 1, 3 и 4 курсов бакалавриата специальностей «5В020524 – Филология: русская филология», «5В012200 – Русский язык и литература в школах с нерусским языком обучения» и «5В011800 – Русский язык и литература» КазНУ им. аль-Фараби, КазНПУ им. Абая и Казахского национального женского педагогического университета.

Все студенты были разбиты по двум группам: это экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ). Общее количество принявших участие в констатирующем срезе – 138 студентов.

1 курс. ЭГ – 27 студентов, КГ – 30 студентов. Итого 57 студентов 1 курса.

3 курс. ЭГ – 33 студента, КГ – 28 студентов. Итого 61 студент 3 курса.

4 курс. ЭГ – 11 студентов, КГ – 9 студентов. Итого 20 студентов 4 курса.
Итого: все студенты 1, 3, 4 курсов трех вузов Алматы – 138.

Констатирующий эксперимент прошел в форме письменной работе с вопросами и заданиями.

Обоснуем участие студентов 1 курса в эксперименте. Они изучают такую важную для формирования знаний, для развития литературоведческих умений и навыков дисциплину, как «Введение в литературоведение». Указанная дисциплина предназначена для формирования у студентов представлений о теоретико-литературных понятиях, в частности, о жанре и жанровых процессах. Поэтому удобно и логично в процессе экспериментального обучения формировать у студентов знания о жанре и жанровых процессах на материале казахстанской русской прозы (романа и повести).

Студенты 2 курса не были привлечены к участию в эксперименте по той причине, что элективные дисциплины по истории русской казахстанской прозы изучаются в основном на 3 курсе. На этом курсе практически нет возможности интегрировать в изучаемые историко-литературные дисциплины материал по жанровой модернизации русской казахстанской прозы периода Независимости.

Студенты 3 курса приняли участие в эксперименте, так как они изучают дисциплину «Русскую литературу Казахстана». Здесь они знакомятся с русской литературой Казахстана, поэтому целесообразно формировать у них знания и аналитические компетенции при изучении жанровых процессов в современной русской казахстанской прозе.

Кроме того, в экспериментальной группе необходимо осуществить преподавание элективной дисциплины «Жанровая модернизация русской казахстанской прозы периода Независимости», которая обеспечит получение студентами 3 курса знаний по данной теме и развитие их литературоведческих компетенций.

Студенты 4 курса, закрепившие изучение методики преподавания русской литературы и методики преподавания русского языка опытом педагогической практики, также приняли участие в опытно-экспериментальной работе. На практических занятиях по методике преподавания русской литературы следует формировать у студентов бакалавриата методические приемы анализа жанровых процессов в школе.

Таким образом, принцип интеграции учебных курсов (введения в литературоведение, элективного курса «Жанровая модернизация русской казахстанской прозы периода Независимости», методики преподавания русской литературы) необходим для сквозного обучения студентов.

Изучение этих дисциплин важно для литературного развития студентов, поэтому так необходим поиск новых путей обучения, так необходимо формирование у них умений разбора поэтики жанра.

Уровень умений студентов анализа жанровых процессов в художественной прозе мы оценивали по определенным критериям. Эти критерии разработаны нами с учетом природы категорий жанра и жанровой модернизации. Нам

необходимо выявить, как студенты умеют анализировать жанровые процессы в современной литературе.

Отразим сумму этих умений в наглядной форме (таблица 5).

Таблица 5 – Типология умений анализа жанровых процессов

Этап готовности к анализу жанровых процессов	Этап анализа жанровых процессов	Этап готовности к анализу жанровых процессов в школе
Умение изложить исходные представления о литературном жанре	Умение охарактеризовать природу литературного жанра и жанровой модернизации	Умение обосновать необходимость формирования представлений у учащихся о жанре и жанровой модернизации
Умение выявить основные жанровые признаки литературного произведения	Умение определить признаки конкретного литературного жанра (романа, повести)	Умение обосновать необходимость выявления признаков конкретного жанра на уроках русской литературы
Умение отличить модернизированную повесть от традиционной	Умение определить основные черты жанровой модернизации повести	Умение обосновать необходимость анализа жанровой модернизации повести на уроках русской литературы
Умение отличить модернизированный роман от традиционного	Умение определить основные черты жанровой модернизации романа	Умение обосновать необходимость анализа жанровой модернизации романа на уроках русской литературы
Умение кратко охарактеризовать причины жанровой модернизации прозы	Умение объяснить причины жанровых процессов в художественной прозе	Умение обосновать необходимость изучения жанровых процессов в художественной прозе на уроках русской литературы

Нами были разработаны вопросы и задания для проведения констатирующего среза, которые помогут выявить степень готовности студентов к изучению процессов жанровой модернизации русской казахстанской прозы.

Вопросы и задания для студентов 1 курса:

1) Что такое литературный жанр? Проиллюстрируйте свои рассуждения примерами из современной русской казахстанской литературы.

2) Каковы жанровые признаки повести и романа? Проиллюстрируйте свои рассуждения примерами из современной русской казахстанской литературы.

3) Чем отличается современная модернизированная повесть от традиционной повести? Приведите примеры из современной русской казахстанской литературы.

4) Чем отличается современный модернизированный роман от традиционного романа? Приведите примеры из современной русской казахстанской литературы.

5) Каковы главные причины жанровой модернизации художественной прозы? Приведите примеры из современной русской казахстанской литературы.

Вопросы и задания для студентов 3 курса:

1) Охарактеризуйте природу литературного жанра и явления жанровой модернизации художественной прозы. Приведите примеры из современной русской казахстанской литературы.

2) Определите и охарактеризуйте жанровые признаки романа и повести. Приведите примеры из современной русской казахстанской литературы.

3) Перечислите и проанализируйте основные черты жанровой модернизации повести. Приведите примеры из современной русской казахстанской литературы.

4) Перечислите и проанализируйте основные черты жанровой модернизации романа. Приведите примеры из современной русской казахстанской литературы.

5) Объясните и проанализируйте природу жанровых процессов в художественной прозе. Приведите примеры из современной русской казахстанской литературы.

Вопросы и задания для студентов 4 курса:

1) Обоснуйте необходимость формирования представлений у учащихся о жанре и жанровой модернизации.

2) Объясните необходимость выявления признаков конкретного жанра на уроках русской литературы.

3) С какой целью следует анализировать жанровую модернизацию повести на уроках русской литературы?

4) С какой целью следует анализировать жанровую модернизацию романа на уроках русской литературы?

5) С какой целью необходимо изучать жанровые процессы в художественной прозе на уроках русской литературы?

Для определения состояния умений анализа жанровых процессов в художественной прозе необходимо определить уровень качества выполнения каждого задания констатирующего и итогового срезов. Предлагаем определять качество выполнения студентами заданий констатирующего и итогового срезов по уровням: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень состояния умения анализа жанровых процессов в прозе выражается в полном и глубоком ответе на вопрос среза с высказыванием собственной позиции. Средний уровень определяется раскрытием основных тем и проблем вопроса среза. Для низкого уровня характерно частичное раскрытие тем и проблем вопроса среза.

Осуществим количественный анализ результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Студенты 1 курса ЭГ и КГ показали примерно одинаковые результаты.

На первый вопрос констатирующего среза ответили 7 студентов ЭГ, это 26 % и 8 студентов КГ, это 27 %.

Со вторым заданием справились 6 студентов ЭГ, это 22 % и 8 студентов КГ, 27 %.

Результаты по третьему вопросу. Справились 6 студентов ЭГ, 22 % и 8 студентов КГ, 27 %.

Четвертое задание. Справились 6 студентов ЭГ, это 22 % и 8 студентов КГ, 27 %.

На пятый последний вопрос среза ответили 6 студентов ЭГ, 22 % и 8 студентов КГ, 27 %.

Осуществим качественный анализ результатов констатирующего среза, которые показали студенты 1 курса.

Констатирующий срез показал, что большая часть студентов имеет поверхностные представления о литературном жанре. Обращают на себя внимание ответы, в которых жанр отождествляется с другими литературными понятиями. «Литературный жанр – это литературное произведение», – уверенно заявляет один из студентов. Даже студенты, давшие условно правильные ответы на первый вопрос, не смогли проиллюстрировать свои рассуждения примерами из современной русской казахстанской литературы. Они привели примеры из классической литературы.

Такое же положение дел с ответами на второй вопрос среза. Студенты в своей массе затруднились назвать жанровые признаки повести и романа. Типичными являются такие наивные рассуждения: «Роман больше, чем повесть. Этим только они и отличаются». Кроме того, эти студенты не смогли проиллюстрировать свои рассуждения примерами из современной русской казахстанской литературы. С этой задачей не справились даже студенты, ответившие условно правильно.

Многие студенты не знают, чем отличается современная модернизированная повесть от традиционной повести. Студенты, конечно, понимают, что модернизированная повесть – «это обновленная повесть». Но дальше даже такого тезиса студенты не пошли. Даже в относительно правильных студенческих ответах нет четких представлений о поэтике модернизированной повести.

Кроме того, практически не были приведены примеры из современной русской казахстанской литературы.

Задание срезать провести отличие современного модернизированного романа от традиционного романа стало непосильной задачей для большинства студентов 1 курса. О главных причинах жанровой модернизации художественной прозы студенты в массе своей не имеют внятных представлений.

Приступим к анализу результатов констатирующего среза по 3 курсу. Охарактеризовать природу литературного жанра и явления жанровой модернизации художественной прозы попытались 9 студентов ЭГ, это 27 % и 8 студентов КГ, 28 %.

Группу этих ответов объединяет отсутствие обстоятельности. Самое общее представление о природе жанра и жанровой модернизации у авторов данных ответов имеется, но обстоятельными и конкретными эти ответы назвать, к сожалению, нельзя. Ответы были голословными, без конкретики. Много работ носили констатирующий, а не доказательный характер. Для большинства студентов жанровая модернизация – это область неведомого.

Приведем типичный пример. В одной из студенческих работ читаем следующее: «Жанровая модернизация – это модернизация, обновление художественной литературы». Автор не смог доказать этот тезис (как и многие другие студенты). Примеров из современной русской казахстанской литературы не было.

Определили и охарактеризовали жанровые признаки романа и повести 8 студентов ЭГ, 24 % и 8 студентов КГ, 28 %.

К сожалению, различие этих эпических жанров студенты видят только в том, что по объему роман превосходит повесть. Другие признаки практически не были названы. Многие студенты ограничились подобного рода ответами: «Повесть меньше романа». Примеры из современной русской казахстанской литературы не приводились.

Естественно, нас не удивило то обстоятельство, что перечислили основные черты жанровой модернизации повести 8 студентов ЭГ (24 %) и 8 студентов КГ, 28 %.

Правда, эти студенты назвали один-два признака модернизации повести. «Модернизированная повесть отличается от обычной тем, что в ней мало психологизма и описаний», – утверждается в одной из работ.

Такого рода ответы можно считать условно правильными, так как они достаточно спорные. Кроме того, студенты не смогли доказать свои выдвинутые тезисы примерами из современной русской казахстанской литературы. Для остальных студентов, к сожалению, это задание оказалось непосильной задачей.

Практически аналогичные результаты и положение дел по ответам на предпоследний вопрос. 8 студентов ЭГ (24%), 8 студентов КГ (28%) перечислили и проанализировали основные черты жанровой модернизации романа.

8 студентов ЭГ (24%), 8 студентов КГ (28%) перечислили и проанализировали природу жанровых процессов в художественной прозе. Но

сделано это было скорее на констатирующем уровне, без доказательной базы, как и в предыдущем случае, без приведения примеров из современной русской казахстанской литературы.

Проанализируем результаты констатирующего среза по 4 курсу.

Обосновали необходимость формирования представлений у учащихся о жанре и жанровой модернизации 3 студента ЭГ (27%) и 3 студента КГ (33%).

Но изложили они свое видение описательно, не приводя конкретных методических пояснений или решений.

Объяснили необходимость выявления признаков конкретного жанра на уроках русской литературы 3 студента ЭГ, это 27%, и 3 студента КГ (33%).

Они понимают, что надо учить школьников этой аналитической операции, но их ответы носили скорее декларативный характер. Приведем характерный пример. «Ученики школ должны знать, какие признаки свойственны жанру романа, а какие – другим жанрам прозы, что нужно для того, чтобы они глубоко понимали содержание произведений», – пишет участник эксперимента. Но далее этой декларации дело не пошло.

С какой целью следует анализировать жанровую модернизацию повести на уроках русской литературы написали 3 студента ЭГ, это 27%, и 3 студента КГ (33%).

С какой целью следует анализировать жанровую модернизацию романа на уроках русской литературы дали ответы 3 студента ЭГ, это 27% и 3 студента КГ (33%).

Ответы на эти два вопроса среза объединяет понимание студентами того, что анализ жанровой модернизации повести и романа поможет учащимся школ осознать пути их обновления. Но как конкретно сформировать у учащихся эти представления и соответствующие навыки студенты, к сожалению, не имеют понятия.

3 студента ЭГ, это 27% и 3 студента КГ (33%) попытались ответить на последний вопрос среза, с какой целью необходимо изучать жанровые процессы в художественной прозе на уроках русской литературы.

Анализ ответов студентов показал, что, как и в предыдущих случаях, они теоретически понимают необходимость изучения жанровых процессов в художественной литературе, но не имеют четких представлений о методическом инструментарии.

Общий показатель выполнения заданий среза в ЭГ – 25%. Распределение всех ответов студентов ЭГ по уровням: высокий – 40 ответов (11%), средний – 47 ответов (13%), низкий – 268 ответов (76%).

Общий показатель выполнения заданий среза в КГ – 29%.

Распределение всех ответов студентов КГ по уровням:

1. высокий – 40 ответов (12%),
2. средний – 55 ответов (16%),
3. низкий – 240 ответов (72%).

Заметим, что преобладают ответы, которые были отнесены к низкому уровню. Такое же положение дел имеем в экспериментальной группе. Важно

учитывать при анализе экспериментальных работ качество их выполнения, а не только количественные показатели.

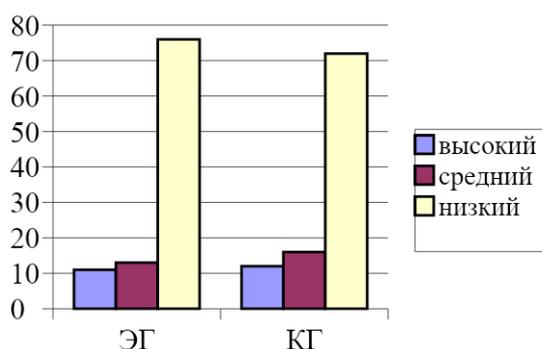
Покажем в наглядном виде распределение ответов студентов на вопросы среза по этапам и уровням (таблица 6).

Таблица 6 – Распределение ответов студентов по этапам и уровням (%)

Этапы	Уровни	Количество выполнения (%)	
		ЭГ	КГ
Готовность к анализу жанровых процессов в прозе	Высокий	11	13
	Средний	12	13
	Низкий	77	74
Анализ жанровых процессов в прозе	Высокий	12	11
	Средний	13	18
	Низкий	75	71
Готовность к анализу жанровых процессов в школе	Высокий	9	11
	Средний	18	22
	Низкий	73	67

Приведем в наглядной форме распределение всех ответов констатирующего среза по уровням их выполнения (высокий, средний, низкий). Данная экспериментальная статистика отражена на рисунке 1.

Рисунок 1 – Распределение всех ответов констатирующего среза по уровням выполнения (%)



Таким образом, количественный и качественный анализ результатов констатирующего среза показал, что студенты ЭГ и КГ имеют примерно одинаковый уровень знаний по категории жанра, практически не готовы к анализу процессов жанровой модернизации современной русской казахстанской прозы.

У студентов 1 курса слабо сформирована готовность к анализу жанровых процессов на примере русской казахстанской прозы. Студенты 3 курса также не готовы к анализу жанровых процессов в русской казахстанской прозе. У

студентов-выпускников слабо сформирована готовность к анализу жанровых процессов в школе.

Кроме того, у студентов нет достаточной суммы знаний о современной русской казахстанской литературе, что не позволило им ответить на вопросы констатирующего среза. Между тем, чтение и изучение произведений прозы необходимо для формирования у студентов полноты представлений о развитии казахстанской литературы, о путях эволюции поэтики ее ключевых жанров. Приобщение студентов к гуманистическим ценностям, которые нашли отражение в произведениях В. Михайлова, Н. Веревошкина, Н. Черновой, Л. Калаус и других писателей, расширит их нравственные представления.

Сказанное побуждает к поиску и систематизации инновационных методов и приемов обучения студентов. Исходя из проведенного анализа результатов среза, будет определено содержание формирующего этапа опытно-экспериментальной работы по методическому освоению жанровой модернизации современной русской казахстанской прозы.

Выводы по 2 разделу

Модернизация современного образования основана на развитии различных технологий обучения, среди которых особое место принадлежит личностно ориентированному подходу, представляющему методологическую основу педагогической деятельности. Благодаря ей процессам самореализации и развитию личности учащихся обеспечены необходимые условия.

Разработаны следующие методы инновационного обучения: «мозговой штурм», синектика, создание сценариев, стратегия семикратного поиска, метод случайностей или «проб и ошибок», инновационная игра, методы Сократа, Френе, синквейна, кейс-технология.

Технологический подход к обучению – это инновационная парадигма, получившая признание педагогического сообщества.

К технологии на основе дидактического усовершенствования и реконструкции учебного материала относятся система модульно-блочного преподавания литературы, технология интеграции, метапредметы, технологии совместной деятельности учителя и учащихся на уроке.

Метод концептного анализа относится к личностно ориентированным образовательным технологиям.

В методике преподавания литературы разработан родственному методу концептного анализа концептологический аспект анализа художественного текста.

В дидактике литературы выдвигается задачно- презентативный метод. Формы презентации: устное сообщение, письменная работа, краткое устное сообщение, сопровождаемое схемами, таблицами и т.д., компьютерная презентация

Диалогический подход к преподаванию литературы предлагает активно использовать возможности диалога между писателем и его читателями, между

учителем и учащимися в процессе чтения и анализа литературного произведения.

В современной практике преподавания литературы практикуются мультимедийное сопровождение занятий с применением электронных презентаций, аудио- и видеоматериалов, защита докладов с электронными презентациями, использование материалов электронных библиотек, специализированных сайтов, литературных блогов, сайтов писателей.

Практикуются также средства наглядности: составление логических схем, карт-схем, хронологических таблиц, кластеров, логических схем, способствующих концентрации учебного материала.

Модернизируется работа с теоретико-литературными понятиями. Каталогизация учебного материала (составление словаря терминов, составление блоков теоретических понятий) и терминологические тренинги обладают значительным развивающим потенциалом.

В современной педагогической практике стали развивать критическое мышление студентов через чтение и различными жанры письма (это эссе, рецензии, аналитические обзоры и др.).

Ролевые и профессиональные игры на практических занятиях как элементы инновационных методов дают хорошие результаты.

Практико-ориентированное проектирование (разработка конструктора урока, различных планов, программ, заданий профессиональной ориентированности, конспектов учебных занятий, познавательных мероприятий) способствует развитию самостоятельности студентов.

Использование инновационных методов и приемов обучения требует модернизации традиционных форм учебных занятий в вузе.

В прошлое уходит монолог преподавателя на лекции, уступая место диалогу со студентами. Лекции-конференции, лекции-консультации, лекции-беседы, проблемная лекция и другие формы уже практикуются в современном образовании.

Практические занятия также проводятся в интерактивном формате, который основан на систематическом применении средств дидактической эвристики.

Количественный и качественный анализ результатов констатирующего среза показал, что у студентов 1 курса слабо сформирована готовность к анализу жанровых процессов на примере русской казахстанской прозы.

Студенты 3 курса также не готовы к анализу жанровых процессов в русской казахстанской прозе.

У студентов-выпускников недостаточно сформирована готовность к анализу жанровых процессов в школе.

Результаты констатирующего среза определили содержание и характер опытно-экспериментальной работы по инновационному освоению жанровой модернизации русской казахстанской прозы периода Независимости.

3 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИННОВАЦИОННОМУ ОСВОЕНИЮ ЖАНРОВОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ РУССКОЙ КАЗАХСТАНСКОЙ ПРОЗЫ ПЕРИОДА НЕЗАВИСИМОСТИ В ВУЗЕ

3.1 Методические инновационные приемы изучения документальной прозы В. Михайлова

Формирующее обучение основано на разработанной нами методической модели (таблица 7).

Таблица 7 – Модель системы инновационного методического освоения жанровой модернизации прозы

Основной принцип формирующего обучения – принцип междисциплинарного использования достижений литературоведения, психологии, педагогики, дидактики, методики преподавания литературы	
Формат экспериментального обучения – сквозное обучение: введение в литературоведение, элективная дисциплина «Жанровая модернизация русской казахстанской прозы периода Независимости», методика преподавания русской литературы	
Цель – формирование системы инновационного методического освоения жанровой модернизации прозы в вузе	
Теоретическая основа – теория литературы, психология, педагогика, дидактика, методика преподавания литературы	
Методическая основа – инновационные технологии, методы и приемы преподавания русской литературы в вузовской аудитории	
Методы обучения – использование различных элементов образовательных технологий: лично ориентированной, формирования критического мышления, деятельностно-ценностной, проблемного обучения на основе дидактического усовершенствования и реконструкции учебного материала, интеграции, культуросообразных систем обучения, креативных методов инновационной деятельности, концептного анализа, задачно-презентативного и диалогического подхода к преподаванию литературы.	Приемы обучения – исследовательские проекты, доклады с электронной презентацией, эссе, инновационная игра, интеграция учебного материала, каталогизация, составление блоков и модулей, диалог, полилог, эвристическая беседа, работа в группах и паре, практико-ориентированные задания профессиональной направленности, использование Интернет-ресурсов, элементы программированного обучения, работа по алгоритму, задачно-презентативный прием, кейс-технология, проблемная ситуация, терминологический тренинг, инновационные игры

Опытно-экспериментальная работа по инновационному освоению жанровой модернизации русской казахстанской прозы периода Независимости в вузе осуществлялась при изучении следующих дисциплин: введения в литературоведение (1 курс), элективного курса «Жанровая модернизация русской казахстанской прозы периода Независимости» (3 курс), методики преподавания литературы и при прохождении педагогической практики (4 курс).

При изучении дисциплины «Введение в литературоведение» имеет смысл интегрировать ее теоретическое содержание с казахстанским литературным контентом, в нашем случае с произведениями В. Михайлова, Н. Веревошкина, Н. Черновой и Л. Калаус. В рамках этого курса изучаются темы, посвященные проблемам литературных родов и жанров. На двух практических занятиях «Жанр романа» и «Жанр повести» мы подкрепляли теоретические положения примерами из казахстанских авторов В. Михайлова, Н. Веревошкина, Л. Калаус и Н. Черновой.

На занятии, посвященном изучению жанра романа, студенты оперировали примерами из романов Н. Веревошкина «Зуб мамонта» и Л. Калаус «Фонд последней надежды. (Пост)-колониальный роман». На занятии по теме «Жанр повести» студенты обращались к поэтике и проблематике повестей В. Михайлова «Великий джуг», Н. Черновой «Степной Вавилон», Л. Калаус «Темные паруса» и «Цокольный этаж».

До проведения практических занятий студентам было дано задание на самостоятельную работу (СРС) – выйти на наш учебный сайт, изучить материалы по анализу упомянутых выше литературных произведений казахстанских авторов В. Михайлова, Н. Веревошкина, Л. Калаус и Н. Черновой, прочитать эти произведения. Был разработан график чтения текстов произведений, чтобы студенты успели справиться с заданием.

Практические занятия были проведены в интерактивном режиме с использованием приемов проблемного и эвристического обучения. Все это в сумме отражало личностно ориентированную направленность формирующего обучения.

Для формирования у студентов представлений о жанре романа и повести с использованием примеров из произведений В. Михайлова, Н. Веревошкина, Л. Калаус и Н. Черновой были применены следующие конкретные методические приемы: работа по словарям литературоведческих терминов (в форме терминологического тренинга), эвристическая беседа, создание проблемной ситуации, учебный диалог, полилог, работа в группах и в парах, использование различных Интернет-ресурсов (литературных, филологических сайтов, порталов, электронных библиотек).

Кроме того, были задействованы элементы креативного обучения – написание эссе «Жанровая модернизация русской казахстанской прозы», подготовка докладов и сообщений, диалогов дискуссионного характера (работа в парах), репортажей с конференции, посвященной творчеству одного из

писателей (В. Михайлова, Н. Веревокина, Л. Калаус, Н. Черновой), электронных презентаций.

На этих практических занятиях были рассмотрены следующие вопросы: проблемы природы жанра, особенности эпоса, художественной прозы, жанровое своеобразие романа и повести, модернизация литературы, трансформация жанров. Студенты оперировали примерами из произведений В. Михайлова, Н. Веревокина, Л. Калаус, Н. Черновой.

Таким образом, интеграция курса «Введение в литературоведение» с этим казахстанским литературным контентом подготовила студентов 1 курса к изучению модернизации русской казахстанской прозы в рамках элективного курса «Жанровая модернизация русской казахстанской прозы периода Независимости».

Основной этап формирующего обучения – это анализ и изучение произведений современной русской казахстанской прозы в рамках элективной дисциплины «Жанровая модернизация русской казахстанской прозы периода Независимости». Анализ и изучение произведений осуществляются на основе определенных подходов. Назовем наиболее значительные научно-методические труды, в которых нашли отражение поиски эффективных подходов к преподаванию литературы. В методике преподавания исследовались проблемы разработки методов обучения [138], учебного анализа и проблемного изучения литературных произведений [139], [140], организации исследовательской деятельности учащихся [141].

При изучении повести В. Михайлова «Великий джут» следует применять определенные методы обучения, пути анализа, развивать навыки исследовательской деятельности студентов.

Для изучения поэтики и проблематики повести В. Михайлова «Великий джут» считаем целесообразным использование некоторых приемов метода проекта. Данный метод выступает способом умственного развития и нравственного воспитания личности студентов. Как известно, метод проектов положительно сказывается на межличностных отношениях, так как предполагает организацию совместной деятельности обучающихся, различных форм взаимодействия, в том числе работу в группах и парах.

При изучении повести «Великий джут» мы практиковали различные типы проектов. Студенты в процессе формирующего обучения исследовали отдельные аспекты поэтики повести «Великий джут», например, самостоятельно анализировали особенности авторского дискурса (исследовательские проекты). Писали эссе на занятиях по элективной дисциплине, посвященной изучению русской прозы периода Независимости (творческие проекты), проводили инновационные игры (ролево-игровые проекты), готовили доклады по творчеству В. Михайлова (информационные проекты), составляли словари теоретических понятий (практико-ориентированные проекты).

Документально-публицистическая повесть Валерия Михайлова «Великий джут» требует разных эффективных методических приемов анализа и изучения

в вузовской аудитории. Один из них – это прием инновационной ролевой игры. Суть этого приема метода проектов заключается в имитационном моделировании реальных ситуаций. Инновационная игра требует от ее участников активного проявления личностного начала.

В нашем случае возможно провести инновационную игру в формате круглого стола литературоведов, посвященного обсуждению повести В. Михайлова «Великий джут». Преподаватель должен определить роли участников инновационной игры. Это «докладчик», «оппонент», «методолог», «модератор», «литературовед» и др. Роль литературоведа могут играть все студенты группы.

Задача инновационной игры заключается в том, чтобы решить вопрос, почему произведение В. Михайлова «Великий джут» является документально-публицистической повестью, сохраняющей свою актуальность до нашего времени. «Модератор», выбранный из числа студентов, объявляет тему круглого стола, представляет главных участников ролевой игры, приглашает остальных студентов к активному участию в дискуссии. «Докладчик» выступает с сообщением, в котором анализирует не только жанровые особенности повести В. Михайлова «Великий джут», но и обосновывает ее актуальность. Затем слово предоставляется «оппоненту», который открывает дискуссию. Оппонировать следует не голословно, а с привлечением аргументов.

После завершения выступления «оппонента», который должен заметить «уязвимые» места в докладе, «модератор» предоставляет слово «литературоведам», желающим высказать свою позицию. Прения закрывает «методолог», который должен определить наиболее обстоятельные выступления участников ролевой игры. Преподаватель по завершении игры анализирует основные выступления, дает студентам определенные рекомендации по улучшению качества публичных выступлений, обобщает итоги мероприятия.

Выступления «докладчика» могут быть посвящены актуальности произведения, его проблематике и идейному содержанию, вопросам литературного мастерства писателя. Как показывает, наш педагогический опыт, такого рода инновационные ролевые игры даже при ее широко сформулированной нейтральной теме способствуют формированию критического мышления студентов. Книга В. Михайлова несет в себе такой большой дискуссионный потенциал, что не оставляет студентов равнодушными.

Заметим, что данной инновационной ролевой игре родственен метод кейса. Напомним, что при работе в формате кейс-технологии традиционно придерживаются следующей последовательности: первый этап – это введение в кейс, второй этап – анализ проблемной ситуации, третий этап – презентация предлагаемых участниками решений, четвертый этап – общая дискуссия, и на последнем этапе подводятся итоги. Ролевая игра, описанная выше, была практически проведена по данному алгоритму. Следовательно, кейс-технология

может быть реализована в условиях высшего учебного заведения в форме инновационной ролевой игры.

При изучении повести В. Михайлова «Великий джут» целесообразно использовать метод интеграции. Напомним, что В.А. Доманский выделил три типа интеграции при изучении литературы. Первый тип основан на синтезе различных гуманитарных предметов, в том числе литературоведения, этики, философии, истории. Второй тип интеграции характеризуется использованием межпредметных связей литературы с историей, русским языком, мировой художественной культурой и обществознанием, но при сохранении автономии перечисленных учебных предметов. Третий тип интеграции предполагает сравнительное использование различных видов искусства, что необходимо для диалога литературы, театра, кино, изобразительного искусства, живописи и музыки.

Опираясь на классификацию В.А. Доманского, используя второй тип интеграции, можно успешно изучать повесть В. Михайлова «Великий джут» в вузовской аудитории. Для практического воплощения этой методической установки предлагаем опираться на историю. С этой целью студенты под руководством преподавателя работают над следующими темами и заданиями. Студенты разрабатывают темы сообщений «Взаимосвязь истории и литературы в повести В. Михайлова «Великий джут», «Роль знаний по истории Казахстана для понимания повести В. Михайлова «Великий джут».

Возможно провести эвристическую беседу по вопросам:

1) Почему глубокое понимание повести В. Михайлова «Великий джут» невозможно без знания истории?

2) С какой целью В. Михайлов использует документальные и исторические факты?

3) Почему произведение В. Михайлова «Великий джут» является документально- публицистической повестью?

Дидактическая цель этой эвристической беседы – формирование у студентов правильных представлений о жанровом своеобразии повести «Великий джут».

Как известно, без прочного усвоения студентами теоретических понятий и умелого их применения при анализе литературного произведения невозможно их филологическое развитие. Каталогизация учебного материала – это эффективный методический прием, позволяющий успешно формировать теоретические представления студентов при изучении литературного произведения, в нашем случае повести «Великий джут».

Каталогизация теоретических понятий, знание которых необходимо для понимания студентами жанрового своеобразия данного произведения казахстанского писателя, послужит в первую очередь для создания у них исходных позиций. Каталогизация теоретических понятий может принять форму краткого словаря литературоведческих терминов, имеющих отношение к повести В. Михайлова.

Определим примерный корпус теоретико-литературных понятий, которые понадобятся для анализа этого произведения в вузовской аудитории. Это следующие термины и понятия: эпос, роман, повесть, эстетическая деятельность автора, авторский дискурс, интертексты, аллюзии, реминисценции, ретроспекции, стратагема, полилог, авторский комментарий, Студенты по желанию могут включить в краткий словарь другие термины.

Термины, представленные в кратком словаре, необходимо ввести в практический оборот. Терминологический тренинг в форме эвристической беседы – это отличная возможность для решения данной методической задачи.

Приведем примерный список вопросов для терминологического тренинга в форме эвристической беседы:

1) Автор в художественном произведении – это категория эстетическая, феномен текста или факт социума?

2) Что такое модернизация литературных жанров?

3) Какие существуют пути и средства модернизации эпических литературных произведений?

4) Что такое модернизированная повесть?

Цель этого и подобного рода тренинга как активного метода обучения – это формирование у студентов навыков использования теоретических понятий при анализе литературного произведения.

Поэтике повести В. Михайлова присущи другие черты, что диктует обращение к различным приемам ее анализа. Так, решение литературоведческой задачи необходимо для того, чтобы студенты осознали деятельность автора-повествователя в художественном произведении – деятельность преимущественно эстетическая, цель которой – коммуникация во всех сферах бытования текстов.

Преподаватель выдвигает перед студентами эту задачу. Им предстоит, например, выяснить, что литературное произведение представляет собой сложное сплетение «своего» и «чужих» голосов. С целью активизации мышления студентов им задаются следующие вопросы:

1) Литературное произведение по своей природе монологично или диалогично?

2) Применима ли теория М.М Бахтина о сплетении «своего» и «чужих» голосов в тексте повести В. Михайлова «Великий джуг»?

Цель этой мини-беседы – подвести студентов к пониманию того, что произведение выступает как сложный полилог, где диалог своего и чужих голосов является ведущей смысловой и конструктивной линией.

Напомним, что для организации полилога в своей повести В. Михайлов выбирает модернизированную, новую в русской казахстанской литературе форму документального произведения, текст которого включает цитаты, интертексты, документы, ремарки, реплики, аллюзии, эвфемизмы, реминисценции, сцементированные авторским комментарием, организующим всю эту сложную жанровую архитектуру.

С целью формирования у студентов представлений об этой особенности жанровой поэтики повести «Великий джут» преподаватель проводит терминологический тренинг. Студенты заранее получают задание включить термины с их значениями (полилог, интертекст, аллюзии, эвфемизмы, реминисценции и др.) в свои краткие словари, глоссарии. Экспресс-тренинг – это оптимальная форма усвоения данных терминов студентами. Преподаватель выясняет, правильно ли понимают студенты значение перечисленных выше терминов и понятий.

В процессе эвристической беседы усвоенные термины применяются для анализа полилога в повести «Великий джут» как одного из способов ее жанровой модернизации.

Предлагаем провести эвристическую беседу по следующим вопросам:

1) Что такое полилог?

2) Применимо ли это понятие для понимания жанровой природы повести «Великий джут»?

3) Что такое интертекст, аллюзии, эвфемизмы, реминисценции? Представлены ли эти и другие средства в тексте повести «Великий джут»?

4) Какую роль играют эти средства в организации полилога в тексте повести «Великий джут»?

5) Что объединяет средства создания полилога в этой повести?

В. Михайлов акцентировал в названии своей книги ее жанровую особенность определением «хроника». Методически уместно осуществить анализ композиции этого произведения. Студенты должны понять, что первые сто страниц посвящены описанию казни царской семьи, характеристике голода в период сразу после гражданской войны, событиям гражданской войны в Туркестане, прибытию Ф.И. Голощекина в Казахстан.

Следующие сто страниц содержат следующее: сопоставительный анализ масонского движения за рубежом и в России, характеристику предтеч социал-демократизма в России, сравнительный анализ английской революции XVI века, французской революции рубежа XVIII и XIX вв. и русской революции начала XX века, описание деятельности Голощекина в Казахстане, проведения экспроприации скота и коллективизации в республике, начала голода в Казахстане и репрессий против национальной интеллигенции.

Следующие сто страниц посвящены описанию раскулачивания в двадцатых и тридцатых годах в СССР, репрессий против духовенства, характеристике повстанческих движений в Средней Азии и Казахстане.

Завершающие семьдесят страниц представляют собой живописные свидетельства очевидцев голодомора в Казахстане – короткие рассказы, воспоминания, письма, сопровождаемые авторским комментарием.

Таким образом, студенты приходят к выводу, что композиция документальной повести В. Михайлова свидетельствует о ее новаторском характере, поскольку в русской казахстанской прозе это уникальное произведение.

Создание проблемной ситуации позволит привлечь внимание студентов к одной из главных задач книги В. Михайлова. Студенты под руководством преподавателя приходят к пониманию того, что одна из главных задач писателя, объясняющая характер композиции его повести, – это развенчание образа И.Ф. Голощекина, партийного деятеля, организатора геноцида народа. Проблемная ситуация создается посредством следующих вопросов:

1) В чем заключается одна из главных задач повести «Хроника великого джута»?

2) Какой исторический деятель развенчивается в ней?

3) В портрете Голощекина легко угадываются черты типажа – длинного ряда персоналий, среди которых Ленин, Свердлов, Троцкий, Дзержинский, Бухарин, Каганович, Сталин и др. Какова авторская цель данной типизации?

4) Как связаны композиция повести и кровавый образ И.Ф. Голощекина?

Методически уместно в связи с анализом композиции повести ввести в аналитический оборот понятие «авторский дискурс». Акцентируем внимание студентов на том, что авторский дискурс в документальной книге В. Михайлова выступает основной повествовательной доминантой, которая способствует раскрытию социально-исторического содержания такого разрушительного явления для традиционной культуры, как большевизм.

Анализируя многочисленные интенции автора, студенты убеждаются в том, что репрессии против христиан, как и других религий, уничтожение священников, мулл и лам, разрушение храмов, экспроприация имущества церкви, тотальный запрет на религиозную деятельность являются формами уничтожения духовного тела народа, трансформации матрицы многовекового национального бытия с целью уничтожения исторической памяти в сознании людей.

Особое внимание студентов следует обратить на пространные авторские комментарии, в которых анализируются исторические злодеяния большевиков, такие, как казнь царской семьи или голодомор в Казахстане и на Украине, раскрываются масштабы национальной катастрофы с помощью статистики, живописных сцен, фрагментов отдельных событий, которые нередко завершаются авторским емким выводом.

Авторский дискурс в повести выражается не только в кропотливом исследовании, анализе деталей процесса подготовки и осуществления казни царской семьи, в целенаправленном сопоставлении различных событий, фактов и документов, но и в интуиции писателя. Когда В. Михайлов приходит к обнаружению того, о чем он интуитивно догадывался, он не может не удержаться от жестких и осуждающих инвектив. Так, анализируя телеграмму уральских большевиков в Центр, в которой сообщается о казни только императора и об эвакуации его семьи, автор разоблачает эту циничную ложь, так как и он, и читатель уже знают, что в течение трех дней была убита вся царская семья.

Обращаем внимание студентов на разнообразные формы сарказма и иронии, которые использует автор для нравственных характеристик вождям большевиков, например, В.И. Ленину.

Студентам для закрепления представлений о позиции писателя предлагается подготовить доклад с электронной презентацией (информационные проекты) на тему «Особенности авторского дискурса в повести В. Михайлова «Великий джут». В докладе следует проанализировать такие элементы жанровой структуры повести, как эмотивы, авторская модальность, интонация, экспрессия, реплики, ремарки и др. формы, способствующие ее модернизации.

Преподаватель рекомендует студентам учитывать, что главная форма жанровой структуры повести – объективное комментирование описываемых явлений или событий по хронике, по логике иллюстрируемого документального материала. Кроме того, преподаватель напоминает студентам о необходимости исследовать открытые и скрытые цитаты из Священного Писания христиан, так как через эти интертексты писатель актуализирует абсолютный нравственный критерий, выражая особую моральную точку зрения.

При подготовке докладов на другую тематику студенты используют метод презентации, способ развития их самостоятельности. Преподаватель дает им задание – подготовить презентацию «По страницам повести В. Михайлова «Великий джут», подготовленную в программе PowerPoint.

С целью формирования у студентов прочных и четких обобщающих представлений о повести, мы практиковали следующие методические приемы. Написание студентами эссе (творческие проекты) позволит обобщить и углубить их представления о данном произведении. В ходе формирующего обучения был успешно применен следующий прием программированного обучения – составление 15 литературоведческих тезисов, резюмирующих содержание повести «Великий джут».

В процессе формирующего эксперимента были задействованы также элементы блочно-модульного обучения. Весь учебный материал был разбит на отдельные блоки: теоретический, практический, текстуальный. Для развития навыков работы с текстом мы предложили студентам следующее практико-ориентированное задание – подготовить антологию ключевых эпизодов повести В. Михайлова.

Составление подобной антологии можно также считать одной из форм обобщения представлений и знаний студентов о данном произведении.

Таким образом, вся методическая работа по анализу повести В. Михайлова должна помочь студентам понять особенности ее поэтики и проблематики. Студенты анализируют функциональные тексты и интертексты повести, свидетельствующие об актуальности как темы произведения, так и самой жанровой формы этого произведения, эффективности композиции, структуры и архитектоники, выстроенных с целью наиболее оптимальной организации художественного и фактического материала, убедительного его раскрытия,

максимального использования всего доказательного корпуса и документальной иллюстрации.

Анализ этого произведения необходим для формирования у студентов представлений о трагических страницах истории нашей страны, народа. Знание своей истории – это дань памяти погибшим, форма патриотизма.

После изучения повести В. Михайлова студентам было предложено написать эссе на тему «Мой опыт чтения и анализа повести В. Михайлова «Великий джунт». «Читать повесть В. Михайлова «Великий джунт» – нелегкое занятие, но я прочитала ее текст полностью. Теперь я хорошо понимаю, зачем учителю литературы нужно хорошо знать историю. Нельзя допустить повторения событий, описанных в этом произведении», – пишет одна из участниц эксперимента.

В одной из студенческих работ читаем следующее: «Чтение повести В. Михайлова «Великий джунт» открыло мне глаза на трагическую историю нашего народа. Анализ повести, ее жанровых особенностей показал мне, каким мастерством обладает В. Михайлов, который поэтому смог ярко показать хронику великого бедствия и проанализировать причины голодомора в степном крае».

«Повесть «Великий джунт» – это объемное и сложное произведение. Не заблудиться в его мире, в своих чувствах, мыслях и впечатлениях мне очень помогла система анализа произведения, с которой нас познакомили на занятиях. Валерий Михайлов не только талантливый поэт и писатель, но и патриот, гражданин, рассказавший правду о массовом голоде, унесшем миллионы человеческих жизней», – обобщает свои впечатления и мысли автор одного из эссе.

3.2 Инновационные подходы к изучению жанра романа и повести в вузе

Напомним, что основной этап формирующего обучения – это изучение произведений современной русской казахстанской литературы в рамках элективной дисциплины «Жанровая модернизация русской казахстанской прозы периода Независимости».

При проведении формирующего эксперимента следует учитывать большую роль интерпретации художественного произведения [142], аналитического чтения [143], применения определенных элементов технологического подхода [144-146].

Кроме того, важно помнить в процессе формирующего обучения о необходимости анализа литературного произведения в аспекте его жанра [147], [148].

При экспериментальном обучении следует формировать у студентов литературоведческие понятия [149-151].

В процессе проведения формирующего обучения целесообразно сначала изучать роман Н. Веревокина «Зуб мамонта» в аспекте темы диссертации. Затем продолжить формировать у студентов представления о процессе

модернизации русской казахстанской прозы на примере творчества Л. Калаус и Н. Черновой.

При изучении поэтики романа Н. Веревошкина «Зуб мамонта» предлагаем следующую методическую стратегию. Как мы уже упоминали выше, в настоящее время на занятиях по русской литературе активно используются различные виды и средства дидактической наглядности: логические схемы, хронологические таблицы, логические схемы, необходимые для концентрации учебного материала.

Эти виды и средства дидактической наглядности можно использовать при изучении жанров романа и повести. Предлагаем модернизировать работу с теоретико-литературными понятиями. Полагаем, что каталогизация теоретического материала (составление словаря терминов, составление блоков теоретических понятий) будет способствовать прочному усвоению понятий и представлений.

Каталогизация теоретического материала осуществлялась в процессе формирующего обучения. Посредством каталогизации была сформирована теоретическая платформа для анализа казахстанского романа и повести в аспекте темы нашей диссертации. Каталогизация теоретического материала по эпической прозе необходима для формирования у студентов исходных представлений о жанрах романа и повести, об их модернизации в ходе развития художественной литературы. Как известно, роман и повесть имеют следующие основные уровни: литературный персонаж, хронотоп, повествование, композиция, проблематика.

Преподаватель перед анализом романа «Зуб мамонта» дает домашнее задание студентам: оформить краткий словарь литературоведческих терминов, включающий перечисленные выше понятия. Преподаватель должен объяснить студентам цель работы над этим словарем, которая заключается в теоретической подготовке к анализу романов и повестей современных русских казахстанских писателей.

Кроме базовой каталогизации теоретического материала по эпическим жанрам, студентам предлагается самостоятельно разобраться в формах и приемах модернизации жанра романа в мировой литературе XX века, которая способствовала обновлению жанра повести.

Каталогизация теоретического материала послужит для обучения студентов анализу процессов модернизации жанра романа (в том числе романа «Зуб мамонта») и повести на основе алгоритма. Краткий словарь литературоведческих терминов, включающий понятия, отражающие основные уровни произведения (литературный персонаж, хронотоп, повествование, композиция, проблематика, постмодернизм, интертекстуальность, симулякр, обнаженный образ, образ-трансгрессор или образ-переход, ризома, трансформер, виртуальные образы и технообразы, фрейм). Конечно, эти термины образуют базовый словарь литературоведческих терминов. Студенты могут включить в него и другие термины по вопросам модернизации прозы.

Как известно, литературный персонаж – это главная категория художественного мира эпического произведения. Следовательно, этой категории следует уделять первостепенное внимание студентов при изучении жанров романа и повести, в частности, романа Н. Веревокина «Зуб мамонта». Применяя метод сравнения, вносим на лекционные и практические занятия элемент эвристики, что активизирует мышление студентов.

Преподаватель всегда должен помнить, что категория литературного персонажа в классическом романе реализма характеризуется следующими признаками: полнокровностью, многосторонним и объективным изображением, включающим различные человеческие качества, духовной биографией, активностью, ярко выраженным волевым и мировоззренческим началом, гуманизмом.

Методический прием сопоставления различных литературных явлений обладает большими развивающими возможностями. Сопоставление поэтики романа «Зуб мамонта» с реалистической поэтикой крупной прозы активизирует мышление студентов и обеспечит глубокое усвоение ими представлений о процессах модернизации литературы.

Для формирования готовности студентов к учебной деятельности на занятиях по изучению романа Н. Веревокина «Зуб мамонта» применяем метод проектирования. Это разработка студентами различных планов, программ, заданий профессиональной ориентированности, конспектов учебных занятий, познавательных мероприятий. Метод проектирования способствует успешному развитию самостоятельности студентов. Кроме словаря литературоведческих терминов, студенты перед изучением романа «Зуб мамонта» самостоятельно составляют план-график чтения этого произведения, разрабатывают банк эвристических вопросов по его тексту, ведут читательский дневник. Читательский дневник – это эффективная форма реализации метода рефлексии.

Как известно, стремительное развитие Интернета способствовало появлению различных электронных ресурсов: библиотек, специализированных сайтов, блогов, порталов, материалы которых студенты могут использовать для изучения творчества Н. Веревокина. Преподаватель предлагает студентам составить банк наиболее значительных Интернет-ресурсов для филологов.

Блочно-модульная организация учебного материала по творчеству Н. Веревокина позволит сформировать у студентов четкие представления о поэтике его романа. Первый блок образует краткая справка о постмодернизме. Этот блок выполнит пропедевтическую функцию. Студенты самостоятельно подготовят информацию о постмодернизме в виде тезисов или опорного конспекта. Второй блок – это материал о поэтике постмодернизма, интертекстуальности, децентрализации, особенностях сюжета и композиции, приемах изображения литературных персонажей. Третий блок – это сведения о крупнейших представителях постмодернизма. Материалы для второго и третьего блока студенты также самостоятельно подбирают и оформляют в виде тезисов, конспектов, алгоритма, таблиц, схем.

Формирование блоков подготовит студентов к анализу текста романа «Зуб мамонта». Кроме того, в ходе изучения произведения студенты будут обращаться к материалам, представленным в блоках.

При изучении текста романа Н. Веревошкина мы применили пообразный путь анализа. Были рассмотрены ключевые литературные персонажи. Особое внимание было уделено образу главного героя – Руслана Козлова. Затем внимание студентов было направлено на анализ интертекстуальности. Студенты выясняют, что в романе представлены различные случаи интертекстуальности. Интертексты привлекаются для характеристики процессов деградации в Мертвом городе, где «человек человеку вор»; а люди уподобились в своем духовном ничтожестве тараканам. «Таракан – это звучит гордо!» – так сатирически обыгран в романе знаменитый афоризм А.М. Горького.

Интертексты – это способ сатирического показа реалий жизни. Студенты говорят, что в городе Степноморске когда-то был свой собственный театр на Поганке. Речка Бурля такая узкая, что «редкая птица не перейдет ее вброд» (трансформированная цитата поэтического описания Гоголем Днепра). Студенты убеждаются в том, что все эти и другие цитаты, сатирически трансформированные, необходимы для воссоздания глобальной картины деградации общественных нравов.

Студенты также приходят к выводу, что интертекстуальность в романе «Зуб мамонта» представлена в форме наделения его персонажей фамилиями известных реальных людей, исторических личностей. Так, Веревошкин изобразил собственных Аубакирова, Экзюпери, Пушкина. Эти персонажи – комические двойники реальных людей, образы-трансформеры.

Студенты анализируют другой тип интертекста – аллюзии, которые выступают в произведении сюжетобразующим инструментом. Напомним, что города в романе «Зуб мамонта» выступают аллюзиями, которые отсылают читателей к реальным городам, например, Алматы.

Интертекстов в романе великое множество, поэтому все их проанализировать невозможно. Методически целесообразно предложить студентам самостоятельно найти и объяснить другие интертексты.

В завершение изучения романа Н. Веревошкина формируем у студентов представления о его жанровой трансформации. Под руководством преподавателя они приходят к выводу, что жанровая трансформация этого романа приняла определенную форму модернизации – гибридизации, осуществленной путем синтеза различных жанровых элементов. В произведении синтезированы различные жанровые элементы: «свой» и «чужой» тексты (интертексты), мифологические образы и мотивы, художественный и публицистический тексты, лирическое и комическое, игровое и дидактическое начало, деконструкция и продуцирование позитивных смыслов.

Далее подводим студентов к мысли, что в заглавии романа «Зуб мамонта» использован один из приемов модернизации – намек на особенности сюжета.

События здесь выстроены в масштабную историю городов и страны. Гибридизация романа также была осуществлена с помощью синтеза различных сюжетных типов организации текста: летописи, хроники, жития, романа, публицистики.

Не только Н. Веревокин писал модернизированную прозу, но и Н. Чернова. Студенты говорят, что Н. Чернова прекрасно владеет русским и казахским языками. Казахское слово она органично включает в свои лирические произведения, создавая местный колорит, который придает ее поэзии неповторимое звучание. Казахстанская национальная тематика отражена в ее стихотворениях «Коркут», «Восточная легенда», «Курганы Исыка», «Бурылтай», «Балхадиша», «Гакку», «По взгорьям (кюй)» и др.

Н. Чернова – автор замечательной прозы, в которой также заметен ее интерес к инациональной тематике. Прозаическое творчество Н. Черновой нуждается в последовательном методическом освоении. В нашей работе предлагается анализ ее книги «Степной Вавилон» в вузовской аудитории. Разбор упомянутой книги был осуществлен на практическом занятии.

Анализ этой книги был подготовлен каталогизацией теоретического материала (составлением словаря терминов, блоков теоретических понятий). Студенты самостоятельно составили краткий словарь теоретических терминов, отражающий особенности творчества Н. Черновой. Таким образом, реализуется практико-ориентированные задания, нацеливающие студентов на аналитическую деятельность при изучении книги прозы Черновой.

Анализ книги Н. Черновой предваряется также заранее подготовленными сообщениями студентов о ее жизненном и творческом пути, о ее родине. В этом случае был использован элемент метода проектов, так как студенты выполнили исследовательский тип проекта, а именно небольшое научное исследование, посвященное творчеству Черновой.

Анализ книги Черновой эффективно осуществлять с помощью интерактивных методических приемов. Эвристический диалог преподавателя и студентов способствует глубокому пониманию ими текста книги.

Выяснив, что родина Н. Черновой – Иртыш и Прииртышье, бескрайняя степь с её своеобразной красотой, родной Баянаул, студенты размышляют над вопросом преподавателя: «Определяют ли родные места характер творчества Надежды Черновой, его тематику и эмоциональную тональность?» Студенты отвечают утвердительно и приводят примеры из лирики Черновой, где с любовью воссозданы родные степные пейзажи. Тем самым создается проблемная ситуация, которая необходима для развития критического мышления студентов.

Преподаватель констатирует, что краски степного колорита и своё поэтическое восприятие мира Н. Чернова переносит из лирики в прозу. Кроме того, ее лирику и прозу сближает восторженная интонация. В своей поэзии и прозе поэтесса воспринимает жизнь как неповторимое явление, в границах которого человек осуществляет свои помыслы и надежды. С целью активизации мышления студентов преподаватель задает вопрос: «Каковы

особенности темы любви в поэзии и прозе Черновой?» В процессе интерактивного обсуждения студенты приходят к выводу, что традиционная для женской лирики тема любви, пронизывающая все предыдущие книги стихов Н. Черновой, в особенности в сборнике «Только о любви», в прозе откликается «широким и полноводным» повествованием.

Следует помнить, что повествование в прозе Н. Черновой трудно представить без системы устойчивых мотивов и концептов. Напомним, что в современной методике преподавания литературы метод концептного анализа относится к личностно ориентированным образовательным технологиям. Аналитическая деятельность студентов по определению концептов на уроках литературы будет способствовать обогащению их ценностно-смысловой базы.

Важно поэтому направить внимание студентов на выявление роли ключевых мотивов в ее творчестве. Они отмечают, что в прозе Н. Черновой так же, как и в ее поэтических произведениях, живут знакомые ёмкие концепты, образы и мотивы: памяти и воспоминания, веры и надежды, радости и благодарности от сбывшихся чувств и неувядающих эмоций, от обретённого счастья и светлой печали.

В прозе Н. Черновой любовь к родной земле, любовь к своим истокам, женская любовь определяют истинную меру жизни, как и в ее поэзии. В книге «Степной Вавилон» вместе с реальными персонажами выведены и литературные герои, которые вобрали и соединили в себе черты многих людей довоенных и послевоенных лет прошлого столетия.

Преподаватель приводит цитату из повести: «уходят и поколения, с их неповторимыми, яркими судьбами, с говором западно-сибирским, казачьим, степным, с обычаями и бытом Прииртышья, где жили разные народы, являя собой своего рода Степной Вавилон» [76, с. 3].

В продолжение анализа книги выявляется характер ее композиции. Выясняем со студентами, что книга состоит из двух частей, каждая часть включает в себя по семнадцать рассказов-эпизодов. Первая часть носит название «Мороз-трава. Повесть в рассказах», вторая – «Великие скитания. Повесть в рассказах». Выясняем, что заглавие тринадцатого рассказа-эпизода в первой части «Степной Вавилон» стало заголовком всей книги прозы.

Уместно в ходе эвристической беседы выявить особенности жанровой организации прозы Н. Черновой.

Приведем вопросы для этой беседы:

- 1) Почему Н. Чернова назвала свои произведения повестями в рассказах?
- 2) Можно ли утверждать, что повесть Н. Черновой являет пример тесной связи поэзии и прозы в творчестве одного автора?
- 3) Каковы особенности жанровой организации повести Н. Черновой?

Как известно, работа в микрогруппах обеспечивает активизацию мышления и познавательной деятельности студентов. Студенты разделяются на несколько микрогрупп и коллективно размышляют над этими и последующими блоками эвристических вопросов преподавателя.

В ходе анализа книги Н. Черновой нацеливаем также внимание студентов на характер повествования с помощью вопроса «Что представляет повествование в книге «Степной Вавилон»? Студенты отвечают, что повествование в «Степном Вавилоне» продвигается короткими рассказами. Переходы от одного рассказа к другому отличаются не только жанрово-сюжетной, но и временной непоследовательностью. Картины бытия в книге озарены поэзией детства, которая пронизывает её повествовательную структуру. Даже о самых трудных моментах жизни, сложных перипетиях человеческих судеб, исторических невзгодах автор прибегает к слегка ироничной, очень душевной интонации.

Преподаватель задает следующий вопрос: «Как связаны мотивы и сюжетные линии в повести Н. Черновой?» Студенты, работая в микрогруппах, приходят к выводу, что основными движущими элементами сюжетных линий в книге выступают мотивы памяти, истории и любви к родной земле. По признанию самой Н. Черновой: «Не надо океанов и морей: мне хватит капли родины моей...».

Обобщая размышления студентов над очередным вопросом «Какова роль мотива памяти в книге Н. Черновой?», преподаватель констатирует, что именно память позволяет человеку быть тем, чем он является, действовать в окружающем мире, осознавать своё собственное «я», учиться, любить, действовать. В становлении личности важную роль играют воспоминания детства.

Продолжая разбор произведения Н. Черновой, сосредоточим внимание студентов на особенностях мотивов памяти посредством следующей эвристической беседы:

- 1) Закономерна или случайна трансформация мотива памяти в мотив любви в прозе Н.Черновой?
- 2) Что собой представляют воспоминания автора книги?
- 3) Какую роль играют мотивы памяти и любви в сюжете книги прозы Н.Черновой?
- 4) Как проявляется связь книги Н.Черновой с фольклором?

Студенты, по-прежнему работая в микрогруппах, моделируют ответы на ключевые вопросы беседы.

Преподаватель постепенно подводит студентов к выводу: в прозе Н.Черновой трансформация мотива памяти в мотив любви закономерна: шестнадцатый по счёту рассказ первой повести «Мороз-трава» называется «Первая любовь», в нём повествуется о первой любви Анюты.

Размышляя над вторым вопросом, студенты убеждаются в том, что через все рассказы книги сквозным мотивом проходит память детства. Рассказы-воспоминания автора – это взгляд из детства на описываемые взрослым автором события и характеры людей. Для Н. Черновой мотив памяти приобретает глубоко личностный смысл и побудительную силу, связанные с желанием и удовлетворением потребности высказаться, осветить свои

жизненные ценности и идеалы, подвести итоги, поделиться своими размышлениями об изменчивости жизни, о ее быстротечности.

Третий вопрос помогает студентам понять, что мотивы прошлого несут в себе любовь к детству, определяя сюжетное развитие книги как прозы далекой памяти.

Четвертый вопрос ориентирует студентов на понимание связи прозы писательницы с устным народным творчеством. Студенты отмечают, что в её рассказах немало присказок, они буквально рассыпаны по страницам повестей и рассказов: «Жизнь прошла – осталась зола! Зола – не зла – отмоем до бела! Золица – што птица, не возмёшь – разлетится!», «Тёмна душа – не стоит ни гроша, а на светлу – всяк охотится» [76, с. 98].

Важно помочь студентам осознать большую роль мотива памяти в книге. «Какова функция мотива памяти в повести Н. Черновой?» – обращается с вопросом преподаватель к студенческой аудитории. Студенты рассуждают: мотив памяти – это «нервный узел» книги. Этот узел определяет взрыв эстетических эмоций, приводит в движение цепочку ассоциаций, способствующих правильному восприятию произведения.

В завершение анализа книги Н. Черновой обращаемся еще раз к тексту книги. Последний рассказ второй части книги «Эпилог», как все предыдущие, заканчивается сказкой, которую девочке «плетёт Катя – матушка Шурале».

Размышления студентов над вопросом «Почему последний рассказ второй части повести «Степной Вавилон», как и все предыдущие, заканчивается сказкой?» приводят их к мысли о жанровом синкретизме этого произведения, который необходим для выражения автором самых разных настроений.

Важно помочь студентам понять отмеченные выше особенности книги прозы Н. Черновой.

В завершение анализа книги Н. Черновой акцентируем внимание студентов на ее заглавии. Степной Вавилон – это многонациональный мир родных мест поэтессы.

Здесь уместно привести признаки и приметы «Вавилона языков», которых много в книге. Вопрос преподавателя «Какова роль иноязычной лексики в книге?» помогает студентам понять, что без этих языковых признаков нельзя было достоверно и точно показать реалии жизни многонационального общества. Логично в развитие поднятой темы напомнить студентам о роли казахского слова в поэзии Черновой. Казахское слово выступает в лирике важным признаком, который определяет своеобразие творческого почерка поэтессы. Казахское слово способствует развитию лирического сюжета, определяет систему мотивов.

Изучение произведений писательницы необходимо для формирования у студентов представлений о ее творчестве и развития их аналитических умений [152].

Приобщение студентов к художественному миру произведений Н. Черновой позволит им проникнуться авторскими настроениями и чувствами, осознать богатство духовной жизни, отраженной в ее прозе. Уместно

применить прием рефлексии как завершающий этап анализа. Это эффективная и креативная форма подведения итогов. Студенты анализируют проделанную работу, оценивают полученные результаты и намечают перспективу на будущее.

Рассмотрим другие методические приемы анализа поэтических элементов в книге прозы казахстанской поэтессы Н. Черновой «Степной Вавилон». В процессе обучающего анализа у студентов-филологов формируются представления о своеобразии жанровой структуры книги, выявляются ее поэтические признаки. Разбор книги прозы Надежды Черновой с учетом единства эпического и поэтического контекста совершенствует аналитические умения студентов, помогает им понять особенности стиля автора «Степного Вавилона», составить точное представление о жанровой структуре произведения.

Анализ художественного мира произведения Надежды Черновой позволит студентам проникнуться авторскими настроениями и чувствами, осознать богатство духовной жизни, отраженной в ее прозе с помощью самых разных художественных приемов и средств, в том числе использованных ею в поэзии.

Посредством применения правильно подобранных методических эвристических приемов возможно добиться адекватного восприятия и понимания студентами жанрового содержания повести «Степной Вавилон».

В этой части диссертации предлагается анализ поэтического контекста книги «Степной Вавилон» в вузовской аудитории. В приложении Г представлена конкретная разработка практического занятия «Поэтический контекст повести Н. Черновой «Степной Вавилон». Ниже последует изложение общего хода методического анализа этой повести. Здесь нам важно обосновать и описать методические приемы разбора поэтического контекста книги Надежды Черновой «Степной Вавилон».

Преподаватель говорит студентам, что «Степной Вавилон» – это книга прозы, написанная поэтом. Это обстоятельство привносит в художественный мир книги поэтическое звучание. Естественно, когда прозу пишет поэт, его опыт создания лирических произведений находит выражение в поэтическом контексте творчества.

Студенты должны понять, что книга Надежды Черновой «Степной Вавилон» представляет собой синтез эпического и поэтического начал. Эпическое начало непосредственно выражается в четко очерченной фабульной линии. Источником поэтического начала в книге Черновой выступают в основном лирические пейзажные зарисовки, которые органично включены в сюжет произведения.

Анализ самостоятельно прочитанной студентами книги «Степной Вавилон» необходимо предварить заранее подготовленными сообщениями о жизни и творчестве Надежды Черновой. Знание биографии писательницы позволит студентам более глубоко понять особенности ее творчества.

Сообщения студентов обобщаются вопросом преподавателя: «Какие особенности поэтического творчества Надежды Черновой определяют ее

творческий портрет?» Любовь к родным местам, любовь к жизни, восторженная интонация, метафоричность и лиричность – вот основные черты поэзии Черновой. К этому выводу приходят студенты под руководством преподавателя.

Отдельная предварительная работа в рамках каталогизации учебного материала над теоретико-литературными понятиями такими, как жанр, жанровая структура, мотив, эпос, лирика, поэтический контекст необходима для активизации мышления студентов. Сформировав у студентов исходные теоретико-литературные представления и сведения о своеобразии поэзии Надежды Черновой, начинаем анализ поэтического контекста книги «Степной Вавилон», которая имеет ярко выраженный композиционный характер.

Логично, прежде всего, в формате эвристической беседы выявить особенности жанровой организации прозы Надежды Черновой.

Приведем вопросы для этой беседы:

- 1) Почему Н. Чернова назвала свои произведения повестями в рассказах?
- 2) Можно ли утверждать, что творчество Н. Черновой является примером тесной связи поэзии и прозы в лице одного автора?
- 3) Каковы особенности жанровой организации прозы Н. Черновой?

В ходе анализа книги нацеливаем также внимание студентов на характер повествования с помощью вопроса «Что собой представляет повествование в книге «Степной Вавилон»?

Студенты отвечают, что переходы от одного рассказа к другому отличаются не только жанрово-сюжетной, но и временной непоследовательностью.

Далее следует выяснить, в чем заключается эпический характер книги прозы «Степной Вавилон». Эпический характер литературного произведения, как известно, выражается в наличии фабульной линии, построенной по принципу последовательного сцепления событий, системы литературных персонажей, принимающих активное участие в развитии действия, в преобладании повествования над описанием. Отмеченные признаки характерны и для книги Надежды Черновой. Методически верным будет подвести студентов к пониманию эпического характера книги.

Каталогизация учебного материала доказала свою эффективность в ходе формирующего эксперимента. Каталогизацию продуктивно осуществить в формате эвристической беседы, что позволит студентам практически самостоятельно определить характер книги Черновой как эпического произведения.

Вопросы для беседы:

- 1) Вспомните основные признаки эпоса как литературного рода.
- 2) Почему фабула – это признак эпического произведения?
- 3) Что собой представляет фабула повести «Степной Вавилон»?
- 2) Может ли быть фабула в лирическом произведении?
- 3) Что собой представляет категория литературного персонажа в книге Надежды Черновой?

4) Какой план преобладает в книге – описание или повествование?

5) Докажите, что книга «Степной Вавилон» является эпическим произведением.

В книге Надежды Черновой представлен поэтический контекст, который обогащает содержание произведения искренними чувствами. Как известно, лирическое начало тесно связано с эмоциональной сферой литературного произведения. Поэтический контекст, воссозданный в книге Надежды Черновой, обусловлен непосредственным влиянием ее лирики, в которой ярко выражен метафорический план.

Методику анализа поэтического контекста книги предлагаем построить на определенной основе. Сначала предстоит выяснить, при каких условиях вводятся в содержание книги лирические эпизоды. Назовем эти возможные условия. Лирический повод определяет возникновение поэтического контекста: это воспоминание, кульминация лирического чувства и др.

Затем студенты определяют художественную форму бытования лирического эпизода: пейзаж или иное описание (настроения, необычного события, чувства) и др. Кроме того, выделяются художественные средства, которые применяются для создания поэтической интонации в книге (метафоры, олицетворения, сравнения и другие тропы).

Все эти аспекты анализа поэтического контекста книги Надежды Черновой рекомендуем раскрыть посредством эвристической беседы:

1) Когда возникают лирические эпизоды в книге?

2) В какой художественной форме представлено поэтическое начало «Степного Вавилона»?

3) Поэтические фрагменты чужды или органичны в этом эпическом произведении?

4) Какие художественные средства использует Надежда Чернова в книге «Степной Вавилон» для создания поэтической интонации? Приведите примеры из текста книги.

Закрепив в ходе эвристической беседы представления студентов о поэтическом контексте книги «Степной Вавилон», переходим к анализу источников лирического начала в этом произведении.

Предлагаем студентам следующее исследовательское задание: найти в тексте книги «Степной Вавилон» источники поэтической тональности и проанализировать выбранные фрагменты, руководствуясь алгоритмом:

1) Найдите источник поэтической тональности.

2) Определите, в какой художественной форме данный источник представлен. Обоснуйте свою точку зрения.

3) Определить функцию этого художественного средства.

Выполнение этого задания подготовит студентов к анализу рассказа Надежды Черновой «Крыльцодед». В этом рассказе эпическое начало синтезировано с поэтическим контекстом. В самом начале рассказа дан своего рода крохотный рассказ о ветре. Этот фрагмент содержит в себе элементарную фабулу, что понятно, так как он часть эпического произведения – рассказа. Но

данный фрагмент полностью является поэтическим, так как рисует в форме олицетворения такое природное явление, как ветер.

Подобного рода концентрированное изображение природы является источником поэтической интонации. На указанное обстоятельство обращаем внимание студентов после чтения этого фрагмента с помощью вопросов: «Этот фрагмент эпический или скорее поэтический?», «Что делает этот фрагмент поэтическим?».

В рассказе «Крыльцодед» воссозданы другие поэтические эпизоды. Студенты анализируют эпизод описания Пасхи. «От белого Воскресенского собора плыли длинные, торжественные звоны. Воздух трепетал от голубей» [76, с. 5], а также описание ворона. «Голова у него радугой синей лоснилась, глаза острые, как шильца, и блистучие, клюв твердый, желтой кости» [76, с. 5]. Студенты отмечают, что Надежда Чернова смело использует метафору, сравнение и олицетворение для воссоздания поэтического контекста.

Отмеченные выше и другие фрагменты рассказа стали объектом анализа, который способствовал формированию у студентов глубоких представлений о жанровом своеобразии повести Надежды Черновой «Степной Вавилон».

Методически целесообразно завершить анализ рассказа резюмирующими вопросами:

- 1) Что собой представляет в жанровом отношении рассказ «Крыльцодед»?
- 2) Это чисто эпическое произведение или можно говорить о его жанровом синтезе?
- 3) В чем выражается жанровый синтез этого рассказа?
- 4) Как воссоздан поэтический контекст в этом рассказе Надежды Черновой?
- 5) Какие художественные средства использовала писательница для воссоздания поэтического контекста?
- 6) Какие функции выполняет поэтический контекст в прозаическом творчестве Надежды Черновой?
- 7) Что роднит книгу прозы «Степной Вавилон» и поэзию Надежды Черновой?
- 8) Какие признаки отличают книгу «Степной Вавилон» от традиционной повести?

Алгоритмизация – это один из приемов программного обучения, которое позволяет выделять основные положения. Приведенные выше вопросы можно использовать в качестве алгоритма для самостоятельного анализа студентами других рассказов книги. Студенты смогут самостоятельно проанализировать источники поэтического начала в других рассказах книги, так как они уже имеют опыт подобного анализа, полученный на практическом занятии под руководством преподавателя.

Задание на самостоятельную работу студентов может быть таким: подготовить анализ поэтического контекста любого рассказа (кроме изученного на занятии) из книги Надежды Черновой «Степной Вавилон». Студент имеет право выбора рассказа.

Уместно для закрепления результатов анализа книги «Степной Вавилон» применить задачно- презентативный метод, который направлен на постановку и самостоятельное решение студентами лично ориентированных учебных задач. При реализации задачно- презентативного метода преподаватель учит студентов умениям презентации результатов своего решения учебной или исследовательской задачи. Преподаватель предлагает студентам разработать презентацию, посвященную творчеству Надежды Черновой. Формы презентации могут быть разнообразными: это устное сообщение, письменная работа, краткое устное сообщение, сопровождаемое схемами, таблицами, компьютерная презентация. Презентацию следует публично представить.

По завершении изучения этой книги участникам эксперимента было предложено написать эссе на тему «Что мне дал анализ повести Н. Черновой «Степной Вавилон»?» В ходе рефлексивной оценки студенты отметили, что им понравилось творчество Н. Черновой. Студенты также отметили, что предложенный формат анализа повести «Степной Вавилон» позволил им понять особенности ее поэтики и жанрового своеобразия.

«Мне понравилось творчество современной писательницы Надежды Черновой, так как она подлинный мастер поэтического слова. Она прекрасно умеет создавать узнаваемые образы нашей Родины, применяя метафоры, сравнения и другие художественные средства. Свое мастерство поэтессы показала и в повести «Степной Вавилон», которая не может оставить равнодушным истинного ценителя литературы», – делится своими мыслями одна из участниц эксперимента.

В другой студенческой работе читаем следующее: «Можно анализировать литературные произведения разными способами. Хочу сказать, что вид анализа повести Надежды Черновой «Степной Вавилон», с которым нас недавно познакомили, помог мне разобраться в жанровых особенностях этого произведения. Теперь я также понимаю, какую роль играют метафора, сравнение и олицетворение в прозе Надежды Черновой».

«Жанровые эксперименты Н. Черновой в ее повести «Степной Вавилон» помогут мне разобраться в современной прозе, написанной поэтами», – уверяет автор одного из эссе.

Таким образом, анализ книги «Степной Вавилон» в предложенном нами методическом ключе способствует успешному развитию литературоведческих компетенций студентов, приучает их быть внимательными к жанровой природе литературных произведений и выделять эпические и лирические контексты, что необходимо для глубокого понимания смыслового пространства художественного текста.

Анализ прозы Надежды Черновой с учетом поэтического контекста способствует развитию филологического мышления студентов, помогает им войти в творческую лабораторию автора «Степного Вавилона», составить представление о жанровой структуре произведения.

Приобщение студентов к художественному миру произведений Надежды Черновой позволит им проникнуться авторскими настроениями и чувствами,

осознать богатство духовной жизни, отраженной в ее прозе с помощью самых разных приемов и средств, в том числе и «апробированных» в поэзии.

Посредством применения правильно подобранных методических приемов, обладающих эвристической направленностью, возможно добиться адекватного восприятия и понимания студентами жанровой структуры книги «Степной Вавилон».

В процессе формирующего эксперимента для методического освоения прозы Л. Калаус мы применили следующие типы проектов: исследовательские (студенты выполняли небольшие научные исследования), творческие (студенты писали эссе и сочинения), информационные (студенты писали доклад, использовали Интернет-ресурсы для подготовки к занятиям и др.), практико-ориентированные (студенты составляли краткие словари, справочный материал, разрабатывали рекомендации и др.). Эти проекты выполняются для того, чтобы студенты глубоко постигли авторскую позицию.

Д.А. Мазилена, среди причин деформации при постижении читателями позиции автора в эпическом произведении называет «несвоевременное обращение к источникам со справочной информацией» [153, с. 136]. Работа студентов со справочной информацией позволит избежать деформации при анализе ими позиции автора.

Напомним, что важная черта метода проектов – выдвижение на первый план идеи развития мышления личности. Это значит, что наряду с индивидуальным обучением следует применять групповые формы обучения, практиковать организацию совместной деятельности студентов, различные формы их взаимодействия.

Кроме того, был использован метод кейса, являющийся интерактивным средством обучения. Формирующий эксперимент показал, что этот метод обладает большими развивающими возможностями. При изучении прозы Л. Калаус нами практиковался активный проблемно-ситуационный анализ ее произведений посредством решения конкретных задач-ситуаций (или кейсов). Решение кейсов предполагает поиск выхода из проблемной ситуации при условии, что очевидного и единственно верного решения нет и нужно сделать выбор для решения научной проблемы.

Изучение прозы Лили Калаус рекомендуем начать с ее произведения «Темные паруса. Повесть в 9 картинах», так как оно опубликовано раньше повести «Цокольный этаж».

Непосредственный анализ этой повести мы тщательно подготовили. Студенты получили домашнее задание в формате информационного проекта – написать сообщение о творчестве Л. Калаус, используя различные Интернет-ресурсы. Кроме того, студенты получили практико-ориентированное домашнее задание – составить краткий словарь по творчеству Л. Калаус и справочный материал, посвященный ее творчеству. Краткий словарь должен включать такие теоретические понятия, как эпос, лирика, драма, роман, повесть, рассказ, роман реализма, роман модернизма, роман постмодернизма, новый роман (антироман), интертекстуальность, хронотоп и др.

Таким образом, на практическое занятие по анализу повести Л. Калаус «Темные паруса» студенты пришли с исходным материалом по творчеству писательницы. В этом случае преподаватель будет опираться на опыт студентов, полученный ими в процессе самостоятельной работы, что необходимо для активной массовой работы на занятии.

Для анализа повести была выбрана эффективная форма эвристического обучения – поисковая беседа.

Заслушав и обсудив сообщения студентов о творчестве Калаус, приступаем к анализу повести «Темные паруса».

Посредством эвристической беседы выясняем ее жанровые особенности:

1) Почему произведение «Темные паруса» является городской повестью?

2) О чем говорит тот факт, что эта повесть опубликована в известном российском литературном журнале «Дружба народов»?

3) Можно ли утверждать, что повесть Лили Калаус «Темные паруса» представляет собой яркий пример модернизированного эпического произведения?

Третий вопрос – это предпосылка для создания проблемной ситуации на занятии. Размышляя над ним, студенты должны понять, что авторская жанровая номинация «повесть в 9 картинах» – это показатель модернизации данной повести Калаус.

Кроме того, преподаватель обращает внимание студентов на лаконичные пейзажные и портретные описания, которые выступают в повести Калаус источниками городского абсурда. Данное обстоятельство говорит о том, что эта повесть – модернизированное произведение. В традиционной повести портрет и пейзаж обычно представлены в развернутом виде и выступают источниками оптимизма и притягивания жизни.

Преподаватель в ходе эвристической беседы подводит студентов к пониманию того, что помимо портрета и пейзажа, эта повесть отличается от классической литературной повести сокращенной фабулой, редуцированным повествованием и антропологическими характеристиками персонажей.

Выясняем также, что повесть «Темные паруса» представляет собой модернизированное произведение: это повесть в картинах и в диалогах, кроме того, в ней осуществлен синтез эпического (фабулы) и драматического (диалогов).

Но также важно, чтобы студенты осознали – Калаус полностью не оторвалась от традиции критического реализма. Поэтому уместно задать студентам следующий вопрос: «В чем заключается сходство поэтики повести «Темные паруса» с традиционной поэтикой повести реализма?»

Студенты приходят к выводу, что писательница далека от пессимизма, так как дает надежду своим литературным героям. Ася родила ребенка. Лида помогает ей ухаживать за ребенком. Слава тоже нашел выход. В этом отношении повесть Калаус примыкает к русской классике с ее оптимизмом и светлой верой в человека.

Для изучения другой повести Лили Калаус «Цокольный этаж» был использован метод кейс-технологии. При работе в формате кейс-технологии мы традиционно придерживались следующей последовательности: на первом этапе – введение в кейс, второй этап – это анализ проблемной ситуации, следующий этап – презентация предлагаемых студентами решений, четвертый этап – общая дискуссия, последний этап – подведение итогов. Кейс-метод использовался в органическом единстве с другими приемами обучения: например, деловой игрой и дискуссией.

Введение в кейс необходимо для целенаправленного разбора повести «Цокольный этаж». Преподаватель формулирует цель работы – выявить признаки модернизации повести писательницы. Проблемный вопрос «Почему повесть Л. Калаус «Цокольный этаж» является модернизированной повестью?» выносится в качестве организующего и направляющего кейс-обсуждение.

На втором этапе дается анализ проблемного вопроса. Преподаватель объявляет студентам, что предстоит проанализировать повесть «Цокольный этаж» как модернизированное произведение. Для чего следует сконцентрироваться на решении следующих проблем: какова жанровая природа повести, какие элементы осложняют жанровое содержание произведения, традиционны ли приемы изображения литературных персонажей, характер проблематики.

Следующий этап реализации кейс-технологии – это презентация предлагаемых студентами ответов на главный и другие проблемные вопросы. Четвертый этап плавно перерастает в общую дискуссию. Студенты отстаивают свои позиции, оперируя примерами из текста повести Калаус. Это обязательное условие для участия в кейс-обсуждении. Голословные аргументы не приветствуются.

Последний этап – это подведение итогов презентаций и дискуссий. Студенты приходят к следующим выводам.

Первый вывод. Эта повесть казахстанской писательницы написана в формате городской прозы. Действие происходит в городе Алматы, в начальный период рыночных реформ.

Второй вывод. Городской фольклор, мистика вместе с реалистическим планом заметно усложняют жанровое содержание произведения.

Третий вывод. Повесть является модернизированным произведением, в котором осуществлен синтез жанровых принципов – реализма и мистики.

Четвертый вывод. Модернизация повести выражается в сосуществовании в ней двух сюжетов – реалистического и мифологического. Мифологический план выдержан в формате городского фольклора с показом реальной действительности.

Пятый вывод. Хотя повесть Калаус является модернизированным произведением, в ней четко выражена идея абсолютной ценности жизни и здоровья ребенка. Это обстоятельство включает повесть в мировоззренческое пространство традиционного реализма с его гуманистическими приоритетами.

Лиля Калаус – автор не только рассказов и повестей, но и крупной эпической прозы. Ее роман «Фонд последней надежды. (Пост)-колониальный роман» – сложное жанровое образование, которое выступает результатом модернизации этого произведения.

Преподаватель должен подвести студентов к пониманию того, что это произведение – синтетический роман, который создан с использованием различных художественных приемов и подходов, способствующих его модернизации. Это главная методическая задача.

На занятии создается проблемная ситуация. Студентам предлагается определить жанр романа Л. Калаус. В процессе формирующего эксперимента ролевые и профессиональные игры как элементы инновационных методов дали хорошие результаты. Деловая игра – дискуссия литературоведов в рамках круглого стола – способствует решению проблемной ситуации.

Л.И. Стрелец выделяет «три группы монологических реагирующих высказываний, представленных на уроках литературы: воспроизводящие, комментирующие, интерпретационные» [154, с. 96]. Польза деловой игры заключается в том, что во время ее проведения студенты продуцируют все перечисленные типы высказывания, что обогащает занятие, делает его интересным и содержательным.

Мы придерживались следующей формулы игры: диагностика – игра – реализация. В игре были распределены следующие роли: «спикер», «литературовед», «докладчик». Спикер один, докладчиков двое, роль литературоведов играют все студенты. Спикер ведет круглый стол. Докладчики выступают с докладами. Первый докладчик утверждает, например, что в первую очередь роман Л. Калаус – это произведение женской прозы, в котором показана преимущественно жизнь главной героини молодой женщины Аси. Второй докладчик отстаивает вслед за В.В. Савельевой мысль, что произведение Л. Калаус – типичный офисный роман.

После выступления двух докладчиков начинается дискуссия, участники которой («литературоведы») поддерживают тезис одного из докладчиков, приводят собственные аргументы или выдвигают свою точку зрения на жанровую природу романа Л. Калаус.

В результате круглого стола студенты приходят к следующим выводам. В первую очередь роман Л. Калаус – это произведение женской прозы. Черты офисного романа в нем также выражены. В нем также присутствуют жанровые элементы дамского романа, детектива, триллера, слёзной комедии. Интернет-дневник («ЖЖ. Записки записного краеоведа») также усложняет жанровое содержание данного романа, модернизирует его поэтику.

Главный вывод дискуссии на круглом столе. Роман Л. Калаус – синтетический роман, в котором представлены интернет-дневник, реалистически показанная история главной героини, хорошо продуманная композиция, подчиненная развитию различных сюжетных линий, художественный вымысел и достоверность, гуманистическая проблематика, разнообразный хронотоп, включающий пространство вымышленного города и

онейрическое пространство, интертекстуальность, активизирующая мышление читателей, побуждающая их вступать в коммуникацию с автором.

Преподаватель подводит итоги деловой игры. Следует сказать студентам, что рассмотренный роман Л. Калаус является модернизированным эпическим произведением. Писательница существенно обновила поэтику современной русской казахстанской прозы (повести и романа).

Таким образом, изучение студентами 3 курса разработанного нами специально для формирующего обучения элективного курса «Жанровая модернизация русской казахстанской прозы периода Независимости» способствовало формированию у них представлений о развитии литературы в нашей стране.

При изучении дисциплины «Методика преподавания русской литературы» целесообразно конкретизировать изучение некоторых ее тем с казахстанским литературным контентом. В рамках этой дисциплины, как известно, изучаются темы, посвященные вопросам анализа эпических произведений в школе. На двух практических занятиях «Жанр романа в школьном изучении» и «Жанр повести на уроках русской литературы» мы конкретизировали теоретические положения примерами из произведений казахстанских писателей В. Михайлова, Н. Веревошкина, Л. Калаус и Н. Черновой.

На занятии, посвященном изучению жанра романа в школе, студенты оперировали примерами из романов Н. Веревошкина «Зуб мамонта» и Л. Калаус «Фонд последней надежды. (Пост)-колониальный роман». На практическом занятии «Жанр повести на уроках русской литературы» студенты анализировали жанровые особенности и проблематику повестей В. Михайлова «Великий джут», Н. Черновой «Степной Вавилон», Л. Калаус «Темные паруса» и «Цокольный этаж».

До проведения этих двух практических занятий обучающиеся получили задание на СРС – изучить размещенные на нашем учебном сайте литературоведческие методические материалы о творчестве В. Михайлова, Н. Веревошкина, Л. Калаус и Н. Черновой, затем прочитать их произведения. Для планомерного выполнения этого задания был разработан график чтения произведений.

На практических занятиях были применены приемы интерактивного и проблемного обучения. И.Е. Брякова отмечает развивающий характер креативных технологий при изучении литературы, называя конкретные приемы: «дебаты, образовательные путешествия, педагогические мастерские, полилог и др.» [155, с. 84].

Для формирования у студентов методических представлений об изучении произведений В. Михайлова [156], Н. Веревошкина, Л. Калаус и Н. Черновой в школе мы посчитали нужным использовать развивающие ресурсы проблемной ситуации, эвристической беседы, диалога, полилога, групповой работы и в парах, кейс-технологии (в формате поиска ответов на проблемный вопрос), терминологического тренинга, профессиональной игры.

Напомним, что профессиональная игра проводится в аудитории в форме школьного урока литературы. Студенты в ходе проведения урока, посвященного изучению вопросов модернизации русской казахстанской прозы, играют роли учителя и учащихся.

В ходе формирующего обучения были также реализованы различные элементы практико-ориентированного проектирования: разработка конструктора урока русской литературы, составление словаря методических терминов, школьного словаря литературоведческих терминов по творчеству В. Михайлова, Н. Веревошкина, Л. Калаус и Н. Черновой. Для подготовки к занятиям студенты охотно использовали различные Интернет-ресурсы: филологические, методические порталы и сайты, электронные библиотеки.

На данных практических занятиях по методике преподавания литературы были подробно изучены следующие аспекты: методы и приемы изучения поэтики и проблематики жанра романа и повести в школе, жанровой модернизации художественной прозы. Студенты иллюстрировали теоретические положения примерами из произведений В. Михайлова, Н. Веревошкина, Л. Калаус, Н. Черновой.

Таким образом, интеграция курса «Методика преподавания русской литературы» с данным казахстанским литературным контентом подготовила студентов 4 курса к изучению и разбору модернизации русской казахстанской прозы в школе.

Если методика преподавания русской литературы пройдена на предыдущих курсах, то следует формировать у студентов представления о жанровой модернизации русской казахстанской прозы и ее методическом освоении во время прохождения педагогической практики. Для чего им предлагается теоретический и практический материал по данной теме, который был размещен на нашем учебном сайте.

Студентам также предлагается самостоятельно разработать планы-конспекты четырех уроков, посвященных изучению жанровой модернизации документальной повести В. Михайлова «Великий джунт», романа Н. Веревошкина «Зуб мамонта», романа и повестей Л. Калаус «Фонд последней надежды. (Пост)-колониальный роман», «Темные паруса», «Цокольный этаж», повести Н. Черновой «Степной Вавилон».

Студенты апробировали полностью или частично (в зависимости от учебных планов школ) свои методические наработки во время прохождения педагогической практики.

Кроме того, студенты использовали размещенный на нашем учебном сайте материал об инновационных методических приемах обучения литературе. Преподаватель постоянно консультировал студентов и осуществлял контроль за выполнением заданий.

Таким образом, формирующий этап опытно-экспериментальной работы по методическому инновационному освоению жанровой модернизации русской казахстанской прозы периода Независимости способствовал дальнейшему развитию литературоведческих и методических компетенций студентов.

Студенты получили необходимые представления о методах и путях анализа категории жанра на материале современной казахстанской прозы.

3.3 Результаты формирующего эксперимента

Итоговый срез был проведен в течение мая 2017 г. Цель итогового среза – выявление реального уровня знаний студентов о жанровой модернизации русской казахстанской прозы периода Независимости. Помимо этого, предстояло выявить состояние соответствующих данной теме аналитических компетенций студентов.

Состав участников итогового эксперимента тот же, что и на констатирующем этапе. Это студенты 1, 3 и 4 курсов бакалавриата специальностей «5В020524 – Филология: русская филология», «5В012200 – Русский язык и литература в школах с нерусским языком обучения» и «5В011800 – Русский язык и литература» следующих вузов: КазНУ им. аль-Фараби, КазНПУ им. Абая и Казахского национального женского педагогического университета.

Напомним, что все студенты были распределены по двум группам: экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ). Общее количество принявших участие в срезе 138 студентов.

1 курс. ЭГ – 27 студентов, КГ – 30 студентов. Итого: 57 студентов 1 курса.

3 курс. ЭГ-33 студента, КГ – 28 студентов. Итого: 61 студент 3 курса.

4 курс. ЭГ – 11 студентов, КГ - 9 студентов. Итого: 20 студентов 4 курса.

Итоговый срез, как и констатирующий, был проведен в форме письменной работе с вопросами и заданиями. Задания на итоговый срез были разработаны по тем же параметрам, что и для констатирующего среза. Но вопросы и задания были более сложными, так как предполагалось, что студенты в течение учебного года получают определенные знания по истории русской казахстанской литературы.

Предстояло выяснить, сформированы ли у студентов 1 курса (этап готовности к анализу жанровых процессов) следующие умения:

- изложить исходные представления о литературном жанре;
- выявить основные жанровые признаки литературного произведения;
- отличить модернизированную повесть от традиционной повести;
- отличить модернизированный роман от традиционного романа;
- кратко охарактеризовать причины жанровой модернизации прозы.

Следовало также выяснить, как сформированы у студентов 3 курса (этап анализа жанровых процессов) умения:

- охарактеризовать природу литературного жанра и жанровой модернизации;
- определить признаки конкретного литературного жанра (романа, повести);
- выделить основные черты жанровой модернизации повести;
- рассмотреть основные черты жанровой модернизации романа;
- объяснить причины жанровых процессов в художественной прозе.

Логично будет определить уровень готовности студентов к анализу жанровых процессов на примерах русской казахстанской прозы на уроках литературы.

Для чего необходимо выявить, сформированы ли у студентов 4 курса умения обосновать необходимость:

- формирования у учащихся представлений о жанре и жанровой модернизации;
- выявления признаков конкретного жанра на уроках русской литературы;
- анализа жанровой модернизации повести на уроках русской литературы;
- анализа жанровой модернизации романа на уроках русской литературы;
- изучения жанровых процессов в художественной прозе на уроках литературы.

Вопросы и задания для студентов 1 курса:

1) Что такое литературный жанр, и какие признаки его характеризуют? Проиллюстрируйте свои рассуждения примерами из современной русской казахстанской литературы.

2) Чем отличается повесть от романа? Проиллюстрируйте свои рассуждения примерами из современной русской казахстанской литературы.

3) Чем отличаются жанровые признаки современной модернизированной повести от традиционной повести? Приведите примеры из современной русской казахстанской литературы.

4) Чем отличаются жанровые признаки современного модернизированного романа от традиционного романа? Приведите примеры из современной русской казахстанской литературы.

5) Каковы главные причины жанровой трансформации модернизированной художественной прозы? Приведите примеры из современной русской казахстанской литературы.

Вопросы и задания для студентов 3 курса:

1) Охарактеризуйте природу литературного жанра и проанализируйте пути жанровой модернизации художественной прозы. Приведите примеры из современной русской казахстанской литературы.

2) Определите и охарактеризуйте жанровые признаки крупной и средней прозы. Приведите примеры из современной русской казахстанской литературы.

3) Перечислите и проанализируйте основные признаки жанровой трансформации модернизированной повести. Приведите примеры из современной русской казахстанской литературы.

4) Перечислите и проанализируйте основные признаки жанровой трансформации модернизированного романа. Приведите примеры из современной русской казахстанской литературы.

5) Объясните и проанализируйте основные жанровые тенденции в художественной литературе. Приведите примеры из современной русской казахстанской литературы.

Вопросы и задания для студентов 4 курса:

1) Обоснуйте необходимость формирования представлений у учащихся о жанре и жанровой модернизации. Какие инновационные методы и приемы вы бы применили для решения этой задачи?

2) Объясните необходимость выявления признаков конкретного жанра на уроках русской литературы. Какие инновационные методы и приемы вы бы применили для решения этой задачи?

3) С какой целью следует анализировать жанровую модернизацию повести на уроках русской литературы? Какие инновационные методы и приемы вы бы применили для достижения этой цели?

4) С какой целью следует анализировать жанровую модернизацию романа на уроках русской литературы? Какие инновационные методы и приемы вы бы применили для достижения этой цели?

5) С какой целью необходимо изучать жанровые процессы в художественной прозе на уроках русской литературы? Какие инновационные методы и приемы вы бы применили для достижения этой цели?

Напомним, что для выявления состояния умений анализа жанровых процессов в прозе мы определили уровни качества выполнения каждого задания констатирующего и итогового срезов. Мы предложили определять качество выполнения студентами каждого из заданий констатирующего и итогового срезов по уровням (высокий, средний и низкий).

Высокий уровень состояния умений анализа жанровых процессов в прозе отличает полный и глубокий ответ на задание среза с выражением собственной позиции. Средний уровень предполагает раскрытие основных тем и проблем вопроса среза. Низкому уровню присуще частичное раскрытие тем и проблем вопроса среза.

Приступим к анализу результатов итогового среза. Приведем сначала данные по ЭГ.

Итак, 27 студентов 1 курса (ЭГ) приняли участие в итоговом срезе.

На первый вопрос среза в целом правильно ответили 26 студентов, это 96%. Аналогичный показатель констатирующего среза – 26 %. Высокий уровень – 12 ответов, средний уровень – 14 ответов, низкий уровень – 1 ответ.

Студенты в большинстве своем знают, что такое литературный жанр, и какие признаки его характеризуют. Были правильно названы основные признаки жанра. Так один из студентов верно перечислил следующие признаки жанра: «его ядро, устойчивость жанровой конструкции, ее модернизация, отражение картины мира и др.». Некоторые студенты даже отважились сформулировать определение жанра. Читаем в одном из студенческих ответов следующее: «Литературный жанр – это отражение мира в устойчивой художественной форме». Это похвальная смелость, свидетельствующая о том, что студент прочно усвоил теоретический материал.

Студенты уверенно проиллюстрировали свои рассуждения примерами из современной русской казахстанской литературы, в частности, из произведений В. Михайлова, Н. Веревошкина, Н. Черновой и Л. Калаус.

На второй вопрос среза в целом правильно ответили 25 студентов, это 92 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 22 %. Высокий уровень – 12 ответов, средний уровень – 13 ответов, низкий уровень – 2 ответа.

Студенты смогли рассказать, чем отличается повесть от романа, и привели примеры из современной русской казахстанской литературы.

«Повесть отличается от романа меньшим объемом, ее фабула менее сложна, хронотоп также отличается своего рода «лаконизмом» по сравнению с романским хронотопом, персонажей меньше, чем в романе», – читаем в одном из студенческих ответов.

Студенты понимают, что в некоторых случаях отличие романа от повести носит формальный характер. В одном из ответов написано следующее: «Романы бывают небольшими по объему, а некоторые повести могут быть даже больше, чем роман».

Студенты осознают, что роман – главный литературный жанр в наше время, повесть идет вслед за ним, повторяя его достижения. «Роман – это ведущий жанр современной литературы. Повесть часто берет на вооружение все то новое, что произошло в романе», – пишет студент.

На третий вопрос среза в целом правильно ответили 25 студентов, это 92%. Аналогичный показатель констатирующего среза – 22 %. Высокий уровень – 12 работ, средний уровень – 13 работ, низкий уровень – 2 работы.

Студенты ЭГ показали, чем отличаются жанровые признаки современной модернизированной повести от традиционной повести.

В одном из ответов правильно отмечается, что «модернизированная повесть отличается от традиционной следующими признаками: сокращением внешних характеристик литературных героев, разрушением хронологической последовательности фабулы и композиции, усилением образов бытия (пространства и времени) и др.».

Для конкретизации мыслей приводили примеры из современной русской казахстанской литературы, в частности, из произведений В. Михайлова, Н. Веревочкина, Н. Черновой и Л. Калаус.

На четвертый вопрос среза в целом правильно ответили 25 студентов, 92%. Аналогичный показатель констатирующего среза – 22%. Высокий уровень – 12 работ, средний уровень – 13 работ, низкий уровень – 2 работы.

Были отмечены жанровые признаки современного модернизированного романа и традиционного романа. Примеры из произведений В. Михайлова, Н. Веревочкина, Н. Черновой и Л. Калаус были привлечены для иллюстрации мыслей авторов работ.

Автор одной из работ уверенно размышляет: «Модернизированный роман основан на изменении тех аспектов, которые в традиционном романе были предельно развернутыми. Редукции подверглась система литературных персонажей с их характеристиками, портреты, интерьеры, вся система описания. Модернизированный роман отказался от хронологической последовательности сюжета традиционного романа. Он смело экспериментирует с композицией и стилем».

На пятый вопрос среза в целом правильно ответили 25 студентов, это 92 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 22 %. Высокий уровень – 12 работ, средний уровень – 13 работ, низкий уровень – 2 работы.

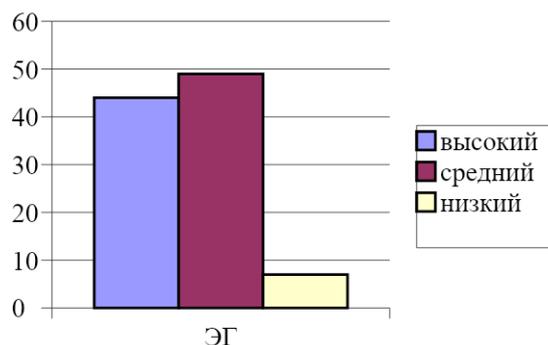
Были изложены главные причины жанровой трансформации модернизированной художественной прозы. В одной из работ перечислены эти причины: «изменение картины мира, невозможность старыми художественными методами отражать изменившееся качество бытия и человека, новаторство писателей, их творческие эксперименты».

Приведены примеры из произведений В. Михайлова, Н. Веревошкина, Н. Черновой и Л. Калаус.

Общий показатель выполнения заданий среза в экспериментальной группе по 1 курсу – 93 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 23 %.

Распределение ответов студентов 1 курса ЭГ по уровням: высокий – 60 ответов (44 %), средний – 66 (49 %), низкий – 9 ответов (7 %). Покажем эту экспериментальную статистику на рисунке 2.

Рисунок 2 – Распределение ответов студентов 1 курса ЭГ по уровням



33 студентов ЭГ 3 курса приняли участие в итоговом срезе. На первый вопрос среза в целом правильно ответили 31 студент, 94 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 27 %. Высокий уровень – 17 работ, средний уровень – 14 работ, низкий уровень – 2 работы.

Студенты ЭГ в большинстве своем смогли охарактеризовать природу литературного жанра и проанализировать пути жанровой модернизации художественной прозы. Они умело оперировали примерами из прозаических произведений В. Михайлова, Н. Веревошкина, Н. Черновой и Л. Калаус.

В качестве примера приведем фрагмент одной из студенческих работ: «Литературный жанр является общностью системы художественных приемов, которые модернизируются по разным причинам. Жанр – это не статичная категория, он всегда меняется. Романы Н. Веревошкина и Л. Калаус, повести В. Михайлова, Л. Калаус и Н. Черновой представляют собой яркий пример модернизированных жанров».

На второй вопрос среза в целом правильно ответили 30 студентов, это 91 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 24 %. Высокий уровень – 17 работ, средний уровень – 13 работ, низкий уровень – 3 работы.

Авторы большинства работ правильно определили и охарактеризовали жанровые признаки крупной и средней прозы, привели примеры из произведений В. Михайлова, Н. Веревошкина, Н. Черновой и Л. Калауса.

В одной из студенческих работ изложены такие глубокие рассуждения: «Роману присущи развернутая фабула, несколько сюжетных линий, биография главного героя, система литературных героев, масштабный хронотоп, обширное описательное и смысловое пространство. Все это, например, присуще роману Н. Веревошкина «Зуб мамонта». В повести названные жанровые признаки сокращены. Это хорошо видно на примере «городских» повестей Л. Калауса».

На третий вопрос среза в целом правильно ответили 30 студентов, 91 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 24 %. Высокий уровень – 17 работ, средний уровень – 13 работ, низкий уровень – 3 работы.

Практически все студенты перечислили и проанализировали основные признаки жанровой трансформации модернизированной повести. В одной из работ дано перечисление указанных признаков: «беллетризация, компьютеризация, интермедальность, экспансия авторских жанровых номинаций, минимализация, гибридизация, интертекстуальность».

«В повести Надежды Черновой «Степной Вавилон» имеет место синтез эпического и поэтического начал. Эпическое начало представлено в хорошо развитой фабуле. Источником поэтического начала в повести Черновой выступают лирические пейзажные зарисовки. Этот синтез трансформирует жанровую природу повести», – уверенно рассуждает один из участников эксперимента.

На четвертый вопрос среза в целом правильно ответили 30 студентов, 91 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 24 %. Высокий уровень – 17 работ, средний уровень – 13 работ, низкий уровень – 3 работы.

В студенческих работах были перечислены и проанализированы основные признаки жанровой трансформации модернизированного романа. Одна из участниц эксперимента уверенно назвала следующие признаки жанровой трансформации романа: «намек автора на особенности сюжета в заглавии, примечаниях, эпиграфе, наличие маски двойника реального автора, ролевые маски авторов (выделение голосов масок разным шрифтом), «текст в тексте», разные формы образа читателя и др. Некоторые из этих признаков можно обнаружить в творчестве русских казахстанских писателей. Например, Н. Веревошкин и Л. Калаус всегда намекают на особенности сюжета своих произведений в заглавии. У них также присутствуют «текст в тексте», когда в произведении цитируются чужие тексты, вводятся чужие сюжеты и образы».

Приведены примеры из современной русской казахстанской литературы.

На пятый вопрос среза в целом правильно ответили 30 студентов, это 91 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 24 %. Высокий уровень – 17 работ, средний уровень – 13 работ, низкий уровень – 3 работы.

Студенты правильно объяснили и проанализировали основные жанровые тенденции в художественной литературе.

Приведем их рассуждения на данную тему: «Главный жанр современной литературы – роман – испытал различные формы модернизации. Основные жанровые тенденции в развитии романа и литературы в целом: экспансия различных форм «чужого» слова, минимализация, гибридизация жанров в пределах одного произведения, схематизация художественной антропологии, синтез настоящего и прошлого, отказ от последовательной хронологии и др. Все это в разной степени можно наблюдать в произведениях В. Михайлова, Н. Веревошкина, Н. Черновой и Л. Калаус».

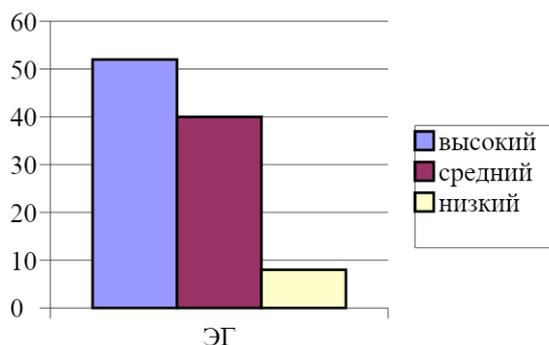
Общий показатель выполнения заданий среза в экспериментальной группе по 3 курсу – 92 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 25 %.

Распределение ответов студентов 3 курса ЭГ по уровням:

1. высокий – 85 ответов (52 %),
2. средний – 66 ответов (40 %),
3. низкий – 14 ответов (8 %).

Представим эту экспериментальную статистику на рисунке 3.

Рисунок 3 – Распределение ответов студентов 3 курса ЭГ по уровням



11 студентов ЭГ 4 курса приняли участие в итоговом срезе. На первый вопрос среза в целом правильно ответили 11 студентов, это 100 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 27 %. Высокий уровень – 7 работ, средний уровень – 4 работы, низкий уровень – 0.

Студенты обосновали необходимость формирования представлений у учащихся о жанре и жанровой модернизации. Цитируем: «Учащимся нужны знания о жанре и жанровой модернизации, так как литература развивается в конкретных жанрах, и эти жанры постоянно развиваются. Эти знания помогут ученикам воспринимать литературу как исторически развивающееся явление».

На второй вопрос среза в целом правильно ответили 10 студентов, это 91 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 27 %. Высокий уровень – 7 работ, средний уровень – 3 работы, низкий уровень – 1 работа.

Студенты смогли объяснить необходимость выявления признаков конкретного жанра на уроках русской литературы. «Это поможет учащимся глубоко понимать поэтику и проблематику литературного произведения. Зная конкретные жанровые признаки литературного произведения, учащиеся применят свои знания для его анализа, что сэкономит их время и силы», – убежден один из студентов.

На третий вопрос среза в целом правильно ответили 10 студентов, это 91 %. Высокий уровень – 7 работ, средний уровень – 3 работы, низкий уровень – 1 работа.

С какой целью следует анализировать жанровую модернизацию повести на уроках русской литературы, убедительно написали почти все студенты. «Учащимся нужно быть осведомленными в этой области, так как повесть как жанр находится всегда в развитии. Они без труда поймут содержание модернизированных повестей, если учитель научит их отличать модернизированные произведения от традиционных», – читаем в одной из экспериментальных работ.

На четвертый вопрос среза в целом правильно ответили 10 студентов, это 91%. Аналогичный показатель констатирующего среза – 27 %.

Высокий уровень – 7 работ, средний уровень – 3 работы, низкий уровень – 1 работа

В работах было написано, с какой целью следует анализировать жанровую модернизацию романа на уроках русской литературы. Читаем в одной из студенческих работ: «Это необходимо для того, чтобы учащиеся были в курсе развития мировой литературы, в которой главную роль играет жанр романа. Именно этот жанр претерпел кардинальные изменения».

На пятый вопрос среза в целом правильно ответили 10 студентов, это 91 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 27 %. Высокий уровень – 7 работ, средний уровень – 3 работы, низкий уровень – 1 работа.

Авторы студенческих работ размышляли над тем, с какой целью необходимо изучать жанровые процессы в художественной прозе на уроках русской литературы.

В одной из работ верно отмечено, что «эти представления позволят учащимся следить за новыми тенденциями в литературе, чтобы быть внимательными и толковыми читателями, которых не поставит в тупик произведение, написанное по новаторским лекалам».

Кроме того, в ответах на последний и предыдущие вопросы среза студенты уверенно перечислили инновационные методы и приемы анализа жанровых процессов в прозе.

Цитируем работу студента: «инновационные методы и приемы различны: учебный диалог, эвристический метод обучения, интерактивные методы обучения, прием эвристической беседы, работа в парах и группах, проблемная ситуация, ролевые игры, кейс-технология, синквейн, алгоритмизация, каталогизация и др. Все эти инновационные методические средства нужны для качественной работы современного учителя литературы».

Следует отметить, что многие студенты для иллюстрации своих методических рассуждений приводили примеры из произведений В. Михайлова, Н. Веревошкина, Н. Черновой и Л. Калаус. Причем это были примеры к месту, удачно иллюстрирующие мысли студентов.

Общий показатель выполнения заданий среза в экспериментальной группе по 4 курсу составил 93 %. Студенты ЭГ значительно продвинулись в своем

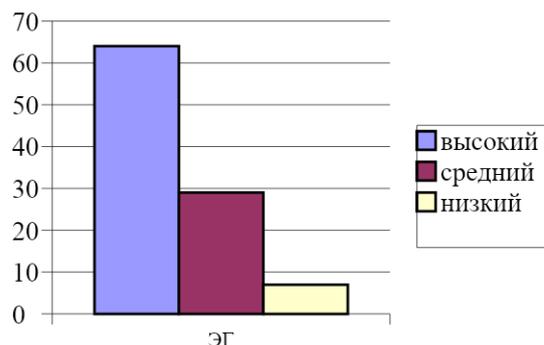
методическом образовании. Виден большой рост уровня их компетенций. Напомним, что аналогичный показатель констатирующего среза был 27 %.

Распределение всех ответов студентов 4 курса ЭГ по уровням:

1. высокий – 35 ответов (64 %),
2. средний – 16 ответов (29 %),
3. низкий – 4 ответа (7 %).

Представим данные экспериментальные статистические сведения на рисунке 4.

Рисунок 4 – Распределение ответов студентов 4 курса ЭГ по уровням



Задания итогового среза выполнили 71 студент ЭГ. Общий показатель выполнения заданий среза в ЭГ – 93 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 25 %. Распределение всех ответов студентов ЭГ по уровням: высокий – 180 ответов (51 %), средний – 148 ответов (41 %), низкий – 27 ответов (8 %).

Таким образом, студенты ЭГ в своем большинстве справились со всеми заданиями итогового среза. У студентов ЭГ в процессе формирующего эксперимента сформированы необходимые умения и навыки анализа модернизации казахстанской прозы. У студентов 1 курса сформирована готовность к анализу жанровых процессов в современной русской казахстанской прозе. У студентов 3 курса сформированы основные умения анализа жанровой модернизации произведений В. Михайлова, Н. Веревоchina, Н. Черновой и Л. Калаус. У студентов 4 курса сформирована готовность к анализу жанровых процессов на уроках русской литературы на материале произведений названных авторов.

Приступим к анализу результатов итогового среза по КГ. 30 студентов КГ 1 курса приняли участие в итоговом срезе.

На первый вопрос среза в целом условно правильно ответили 9 студентов – 30 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 27 %. Высокий уровень – 4 работы, средний уровень – 5 работ, низкий уровень – 21 работа.

Большая часть студентов не смогла ответить, что такое литературный жанр, какие признаки его характеризуют, проиллюстрировать свои рассуждения примерами из современной русской казахстанской литературы.

На второй вопрос среза в целом правильно ответили 9 студентов, 30 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 27%. Высокий уровень – 4 работы, средний уровень – 5 работ, низкий уровень – 21 работа.

Лишь треть студентов попытались изложить свои мысли об отличии повести от романа.

На третий вопрос среза в целом правильно ответили 9 студентов, это 30 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 27 %. Высокий уровень – 4 работы, средний уровень – 5 работ, низкий уровень – 21 работа.

Большая часть студентов не смогла внятно написать, чем отличаются жанровые признаки современной модернизированной повести от традиционной повести.

На четвертый вопрос среза в целом правильно ответили 8 студентов (27 %.) Аналогичный показатель констатирующего среза – 27 %. Высокий уровень – 4 работы, средний уровень – 4 работы, низкий уровень – 22 работы.

Отличия современного модернизированного романа от традиционного романа назвали, как видим, немногие студенты.

На пятый вопрос среза в целом правильно ответили 8 студентов, это 27 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 27 %. Высокий уровень – 4 работы, средний уровень – 4 работы, низкий уровень – 22 работы.

Назвать главные причины жанровой трансформации художественной прозы удалось только меньшинству студентов.

Общий показатель выполнения заданий среза в КГ по 1 курсу – 29 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 27 %. Распределение ответов студентов 1 курса КГ по уровням: высокий – 20 ответов (14 %), средний – 23 ответа (15 %), низкий – 107 ответов (71 %).

Общие выводы по количественному и качественному анализу работ студентов 1 курса КГ.

Таким образом, у большинства студентов 1 курса КГ не сформированы умения: изложить представления о жанре, выявить основные жанровые признаки произведения, отличить модернизированную повесть от традиционной, модернизированный роман от традиционного романа, охарактеризовать главные причины жанровой модернизации прозы.

Кроме того, для иллюстрации своих рассуждений студенты в основном обращались к творчеству Д. Снегина, И. Шухова, Н. Анова и других писателей, которые стали классиками казахстанской литературы. Между тем, требовалось приведение примеров из современной русской казахстанской прозы. Именно поэтому даже правильные ответы студентов на вопросы среза можно считать таковыми условно.

28 студентов КГ 3 курса приняли участие в итоговом срезе. На первый вопрос среза в целом правильно ответили 11 студентов (39 %). Аналогичный показатель констатирующего среза – 28 %. Высокий уровень – 5 работ, средний уровень – 6 работ, низкий уровень – 17 работ.

Как видно из приведенной статистики, охарактеризовать природу литературного жанра и проанализировать пути жанровой модернизации художественной прозы смогла меньшая часть студентов.

На второй вопрос среза в целом правильно ответили 10 студентов, это 36 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 28 %. Высокий уровень – 5 работ, средний уровень – 5 работ, низкий уровень – 18 работ.

Как показывает данная статистика, умение определить и охарактеризовать жанровые признаки крупной и средней прозы не сформировано у большей части студентов.

На третий вопрос среза в целом правильно ответили 10 студентов, это 36 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 28 %. Высокий уровень – 5 работ, средний уровень – 5 работ, низкий уровень – 18 работ.

Далеко не все студенты перечислили и проанализировали основные признаки жанровой трансформации модернизированной повести.

На четвертый вопрос среза в целом правильно ответили 10 студентов, 36 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 28%. Высокий уровень – 5 работ, средний уровень – 5 работ, низкий уровень – 18 работ.

Большая часть студентов не перечислили и не проанализировали основные признаки жанровой трансформации модернизированного романа.

На пятый вопрос среза в целом правильно ответили 10 студентов, 36 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 28 %. Высокий уровень – 5 работ, средний уровень – 5 работ, низкий уровень – 18 работ.

Только чуть больше трети студентов удалось объяснить и проанализировать основные жанровые тенденции в художественной литературе.

Общий показатель выполнения заданий среза в КГ по 3 курсу – 37 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 28 %. Распределение ответов студентов 3 курса КГ по уровням: высокий – 25 ответов (18 %), средний – 26 ответов (19 %), низкий – 89 ответов (63 %).

Количественный и качественный анализ результатов итогового среза по 3 курсу КГ позволил установить, что у большинства из них практически не сформированы умения охарактеризовать природу литературного жанра и жанровой модернизации, определить признаки конкретного жанра (романа, повести), основные черты жанровой модернизации повести и романа, объяснить причины жанровых процессов в прозе.

Как и студенты 1 курса, студенты-третьекурсники для конкретизации своих рассуждений в основном оперировали произведениями Д. Снегина, И. Шухова, Н. Анова и других писателей, которые вошли в состав классиков казахстанской литературы, хотя требовалось приведение примеров из отечественной современной русскоязычной прозы. Отсюда можно сделать вывод, что полнотой представлений о русской казахстанской литературе студенты, к сожалению, не обладают. Это естественно, так как вопросы и проблемы развития современной русской казахстанской прозы, в том числе и ее жанровые аспекты, нуждаются в целенаправленном методическом освоении.

9 студентов КГ 4 курса приняли участие в итоговом срезе. На первый вопрос среза в целом правильно ответили 3 студента, 33 %. Аналогичный

показатель констатирующего среза –33 %. Высокий уровень – 1 работа, средний уровень – 2 работы, низкий уровень – 6 работ.

Меньшая часть студентов попыталась обосновать необходимость формирования представлений у учащихся о жанре и жанровой модернизации.

На второй вопрос среза в целом правильно ответили 3 студента, это 33%. Аналогичный показатель констатирующего среза –33 %. Высокий уровень – 1 работа, средний уровень – 2 работы, низкий уровень – 6 работ.

Только у трети студентов получилось объяснить необходимость выявления признаков конкретного жанра на уроках русской литературы.

На третий вопрос среза в целом правильно ответили 3 студента, это 33 %. Аналогичный показатель констатирующего среза –33 %. Высокий уровень – 1 работа, средний уровень – 2 работы, низкий уровень – 6 работ.

С какой целью следует анализировать жанровую модернизацию повести на уроках русской литературы, рассказали около трети авторов работ.

На четвертый вопрос среза в целом правильно ответили 3 студента – 33 %. Аналогичный показатель констатирующего среза –33 %. Высокий уровень – 1 работа, средний уровень – 2 работы, низкий уровень – 6 работ.

Большая часть студентов не смогла внятно объяснить, с какой целью следует анализировать жанровую модернизацию романа на уроках русской литературы.

На пятый вопрос среза в целом правильно ответили 3 студента, 33 %. Аналогичный показатель констатирующего среза –33 %. Высокий уровень – 1 работа, средний уровень – 2 работы, низкий уровень – 6 работ.

Большая часть студентов затруднилась рассказать, с какой целью необходимо изучать жанровые процессы в художественной прозе на уроках русской литературы.

Общий показатель выполнения заданий среза в КГ по 4 курсу – 33 %. Аналогичный показатель констатирующего среза –33 %. Распределение ответов студентов 4 курса КГ по уровням: высокий – 5 ответов (11 %), средний –10 ответов (22 %), низкий – 30 ответов (67 %).

Количественный и качественный анализ результатов итогового среза по 4 курсу КГ дал нам основание утверждать, что у основной массы выпускников не сформированы умения формирования представлений у учащихся о жанре и жанровой модернизации, выявления признаков конкретного жанра на уроках литературы, анализа жанровой модернизации повести и романа в школе, изучения жанровых процессов в прозе на уроках русской литературы.

В качестве инновационных методов изучения жанровых процессов в школе назывались в основном традиционные средства: индивидуальный опрос, фронтальный опрос, слово учителя, словарная работа, изучение биографии писателя, работа по карточкам и др.

Между тем, студентам было предложено перечислить именно инновационные методы и приемы анализа произведения прозы. Представления о педагогическом и методическом инновационном инструментарии выгодно характеризуют преподавателя литературы. Наоборот, слабая осведомленность в

этой сфере создаст для молодых педагогов большие проблемы в их профессиональной деятельности.

Задания итогового среза выполняли 67 студентов КГ. Общий показатель выполнения заданий среза в КГ – 33 %. Аналогичный показатель констатирующего среза – 29 %.

Распределение всех ответов студентов КГ по уровням:

1. высокий – 50 ответов (15 %),
2. средний – 59 ответов (18 %),
3. низкий – 226 ответов (67 %).

Покажем в наглядном виде распределение ответов студентов на вопросы итогового среза по этапам и уровням (таблица 8).

Таблица 8 – Распределение ответов всех студентов по этапам и уровням (%)

Этапы	Уровни	Количество выполнения (%)	
		ЭГ	КГ
Готовность к анализу жанровых процессов в прозе	Высокий	44	14
	Средний	49	15
	Низкий	7	71
Анализ жанровых процессов в прозе	Высокий	52	18
	Средний	40	19
	Низкий	8	63
Готовность к анализу жанровых процессов в школе	Высокий	64	11
	Средний	29	22
	Низкий	7	67

Кроме количественного анализа результатов итогового среза, мы распределили все студенческие ответы по уровням выполнения (высокий, средний, низкий). Распределение ответов по уровням даст возможность оценить реальное состояние аналитических умений студентов, участников проведенного эксперимента. Учет не только количественных, но и качественных показателей необходим для комплексной оценки результатов среза.

Распределение всех ответов студентов ЭГ по уровням:

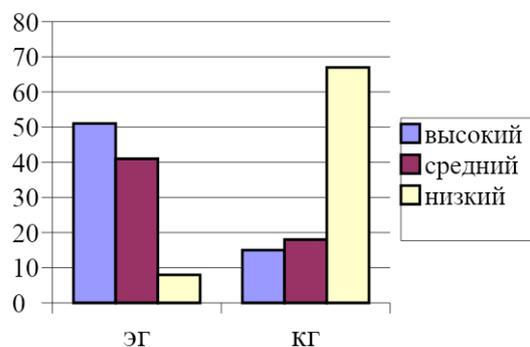
- Высокий – 51 %.
- Средний – 41 %.
- Низкий – 8 %.

Распределение всех ответов студентов КГ по уровням:

- Высокий – 15 %.
- Средний – 18 %.
- Низкий – 67 %.

Отразим эту экспериментальную статистику в наглядной форме (рисунок 5).

Рисунок 5 – Распределение всех ответов итогового среза по уровням выполнения (%)



Таким образом, количественный и качественный анализ результатов итогового среза по КГ показал, что у большинства студентов 1 курса по-прежнему слабо сформирована готовность к анализу жанровых процессов на примере русской казахстанской прозы. Большая часть студентов 3 курса также пока не в полной мере готова к анализу жанровых процессов в русской казахстанской прозе. У студентов-выпускников недостаточно сформирована готовность к учебному анализу жанровых процессов в школе.

Формирующее экспериментальное обучение способствовало развитию у студентов ЭГ умений анализа поэтики жанра и жанровых процессов в современной русской казахстанской прозе. Студенты ЭГ продемонстрировали значительный рост своих литературоведческих и методических умений. К сожалению, студенты КГ незначительно продвинулись в своем литературном образовании.

Как видно, требуется специальное обучение студентов навыкам анализа жанровых процессов в художественной прозе.

Итоги формирующего этапа опытно-экспериментальной работы окончательно подтвердили выдвинутую нами гипотезу.

Литературоведческий анализ и методическое освоение в вузе жанровой модернизации русской казахстанской прозы периода Независимости будут эффективными при выявлении основных тенденций ее жанровой трансформации. А также при осуществлении разбора конкретных проявлений обновления жанрового мышления в творчестве отдельных писателей для разработки обучающего анализа литературного произведения в вузе.

Необходимо также использовать категорию жанра и жанровой модернизации в процессе анализа современных произведений прозы в вузе с привлечением инновационных методических приемов и средств обучения.

Выводы по 3 разделу

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась при изучении следующих дисциплин: «Введения в литературоведение» (1 курс), элективного

курса «Жанровая модернизация русской казахстанской прозы периода Независимости» (3 курс), методики преподавания литературы и при прохождении педагогической практики (4 курс).

При изучении дисциплины «Введение в литературоведение» интегрировано ее теоретическое содержание с произведениями В. Михайлова, Н. Веревошкина, Н. Черновой и Л. Калаус. Применены методические приемы: работа по словарям терминов (в форме терминологического тренинга), эвристическая беседа, создание проблемной ситуации, учебный диалог, полилог, работа в группах и парах, использование Интернет-ресурсов. Задействованы элементы креативного обучения – подготовка докладов и сообщений, диалогов дискуссионного характера, репортажей с конференции, посвященной творчеству писателей, электронных презентаций.

Основной этап формирующего обучения – изучение произведений современной русской казахстанской прозы в рамках элективной дисциплины «Жанровая модернизация русской казахстанской прозы периода Независимости».

Для изучения повести В. Михайлова «Великий джуг» использован метод проектов: исследование аспектов поэтики повести (исследовательские проекты), доклады с электронной презентацией (информационные проекты), эссе (творческие проекты), инновационная игра в формате круглого стола литературоведов (ролево-игровые проекты).

В ходе анализа повести были применены метод интеграции (опора на историю), прием каталогизации (составление терминологического словаря, прием программированного обучения (составление литературоведческих тезисов). Задействованы элементы блочно-модульного обучения. Студенты выполняли практико-ориентированное задание – подготовили антологию ключевых эпизодов повести.

Каталогизация теоретического материала послужила обучению студентов анализу романа Н. Веревошкина «Зуб мамонта». Студенты разработали краткий словарь литературоведческих терминов. Применен метод проектирования (разработка студентами планов, конспектов учебных занятий, познавательных мероприятий). Другие методические приемы: составление графика чтения романа, формирование банка эвристических вопросов, банка Интернет-ресурсов, ведение читательского дневника.

Блочно-модульная организация учебного материала по творчеству Н. Веревошкина позволила сформировать у студентов четкие представления о поэтике его романа. Материалы для блоков студенты самостоятельно подбирают и оформляют в виде тезисов, конспектов, алгоритма, таблиц, схем.

Формирование блоков подготовит студентов к анализу текста романа «Зуб мамонта».

Анализ повести Н. Черновой «Степной Вавилон» подготовлен каталогизацией теоретического материала (составлением словаря терминов, составлением блоков теоретических понятий). Анализ книги предваряется заранее подготовленными сообщениями студентов о ее жизненном и

творческом пути (метод проектов). Анализ книги эффективно осуществлять с помощью интерактивных методических приемов (эвристический диалог, работа в микрогруппах).

Уместно применить прием рефлексии как завершающий этап анализа. Для закрепления результатов анализа применяется задачно- презентативный метод (устное сообщение, письменная работа, краткое устное сообщение, сопровождаемое схемами, таблицами, компьютерная презентация).

В процессе формирующего эксперимента для методического освоения прозы Л. Калаус мы применили следующие типы проектов: исследовательские (небольшие научные исследования), творческие (эссе и сочинения), информационные (доклад, использование Интернет-ресурсов и др.), практико-ориентированные (краткие словари, справочный материал, рекомендации и др.). Кроме того, был использован метод кейса.

Для изучения другой повести Калаус «Цокольный этаж» был использован метод кейс-технологии.

При изучении романа Л. Калаус «Фонд последней надежды» была создана проблемная ситуация. Студентам было предложено определить жанр романа Л. Калаус. В процессе формирующего эксперимента ролевые и профессиональные игры как элементы инновационных методов дали хорошие результаты.

При изучении дисциплины «Методика преподавания литературы» мы конкретизировали теоретические положения примерами из произведений казахстанских писателей В. Михайлова, Н. Веревошкина, Л. Калаус и Н. Черновой.

Для формирования у студентов методических представлений об изучении произведений перечисленных писателей в школе мы использовали развивающие ресурсы проблемной ситуации, эвристической беседы, диалога, полилога, групповой работы, кейс-технологии (поиск ответов на проблемный вопрос), терминологического тренинга, профессиональной игры.

Были также реализованы различные элементы практико-ориентированного проектирования: разработка конструктора урока, составление словаря методических терминов, школьного словаря литературоведческих терминов. Студенты использовали Интернет-ресурсы: филологические, методические порталы и сайты, электронные библиотеки.

Итоги формирующего этапа опытно-экспериментальной работы окончательно подтвердили выдвинутую гипотезу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведённого в нашей диссертации литературоведческого анализа жанровой модернизации русской казахстанской прозы и опытно-экспериментальной работы по ее методическому освоению мы пришли к следующим выводам.

1. В современной художественной литературе главным жанром является роман. Новаторские достижения крупных писателей способствуют модернизации не только романа, но и других жанров тоже, в частности, повести. Позиции жанра рассказа в современной литературе не столь сильны, как позиции романа и повести. Именно поэтому есть смысл изучать процессы модернизации прозы главным образом на материале романа и повести.

Рассмотрение природы жанра необходимо для глубокого анализа модернизации художественной литературы, в том числе прозы. Исторический характер жанра, его подвижность и способность к трансформации приводят к тому, что не существует точного и исчерпывающего определения этого понятия.

Несмотря на это разнообразие концепций жанра, все они могут быть разделены на два основных подхода. Первый подход рассматривает жанр в целом как содержательно-формальную категорию (М.М. Бахтин, Ю.Н. Тынянов, В.В. Кожинов, Н.Л. Лейдерман и др.). Второй подход трактует жанр как проблемно-содержательную категорию (Г.Н. Пospelов, Л.В. Чернец, А.Я. Эсалнек и др.).

По мнению М.М. Бахтина, литературный жанр как устойчивый тип высказывания характеризуется тремя неразрывно связанными друг с другом признаками: особым тематическим содержанием, стилем и композиционным построением.

В связи с подвижностью и изменчивостью жанра имеет смысл учитывать такие аспекты жанрологии, как трансформация, изменение, смещение, что отражает законы и сам процесс жанрового развития, который в целом приводит к модернизации художественной литературы.

В современной литературе модернизация жанров приняла форму трансформации. Имеют место следующие тенденции в трансформации жанров современной прозы: циклизация, нон-фикшн, актуализация архаических форм, беллетризация, компьютеризация, интермедальность и экспансия авторских жанровых номинаций (Т.Н. Маркова). Есть два основных пути развития жанра. «Минимализация» основана на сокращении автором семантического поля произведения, его последовательном усложнении и углублении. «Гибридизация» – это расширение границ жанра (Т.Н. Маркова).

Жанровые трансформации возникают тогда, когда исходный материал берется из самых разных исторических систем мирового литературного процесса. Такие типы трансформаций называются синтетическими, имитационными, пародийными, «свернутыми» или смешанными (М.Ю. Звягина).

2. Повесть В. Михайлова «Великий джуг» – это модернизированное литературное произведение, жанровая трансформация которого пошла по пути гибридизации, расширения исходных границ жанра. В повести нашел отражение синтез различных жанровых элементов: документального и художественного начал, экспрессивного и функционального контекста, интертекстов и основного авторского текста, статистики и авторского комментария и др.

Кроме того, в повести В. Михайлова осуществлен органичный синтез особых видов текстов – газетных, разговорных, художественных и др., что также усложняет, расширяет ее жанровое содержание. Но при всей этой жанровой сложности повести в ней доминирует документальная основа.

3. Ярко выраженная стратегия автора романа Н. Веревокина «Зуб мамонта» приняла определенную форму модернизации, а именно гибридизации, которая была осуществлена способом синтеза различных жанровых элементов. Напомним, что Т.Н. Маркова трактует гибридизацию как расширение границ жанра. Роман Н. Веревокина иллюстрирует данное положение. В романе синтезированы различные жанровые элементы: «свой» и «чужой» тексты (интертексты), мифологический материал (сюжеты и образы), художественный и публицистический тексты, лирическое и сатирическое, игровое и серьезное (дидактическое) начало, деконструкция и создание позитивного смыслового пространства и др.

В заглавии романа использован такой прием модернизации, как намек на особенности сюжета. Ключевое слово подзаголовка «летопись» указывает на то, что события в произведении образуют глобальную историю, художественную версию городов и страны в целом. Гибридизация романа также находит выражение в синтезе различных сюжетных типов организации текста: летописи, хроники, жития, романа, публицистики.

Гибридизации в современной русской прозе Казахстана подвергся не только ее главный жанр, но и повесть. Повесть Н. Черновой «Степной Вавилон» представляет собой сложное жанровое образование. Причем повесть обладает внутренним единством. В повести осуществлен органичный синтез различных жанровых элементов: фабульного и бессюжетного начала, фабульного и поэтического плана, прошлого и настоящего, лирического и юмористического, фольклорных мотивов и современности, повествовательной и метафорической линии и др. Все это – яркий признак жанровой гибридизации произведения Н. Черновой, которая способствовала ее модернизации.

Пожалуй, повесть «Степной Вавилон» является редким примером подобной смелой жанровой трансформации в современной русской казахстанской прозе.

К жанровым экспериментам в художественной прозе активно прибегает Лиля Калаус. Повесть Л. Калаус «Темные паруса» отличается от классической повести сокращенной фабулой, лаконичными портретными и пейзажными описаниями, редуцированным повествованием и антропологическими характеристиками персонажей. В жанровом отношении данная повесть

представляет собой сложный синтез документального и художественного, абсурда и рационального, драматического и комического, аналитической и сентиментальной линии, повествования и диалога. Повесть «Темные паруса» – яркий пример гибридизации различных жанровых и сюжетных элементов. Данное произведение Калаус примыкает к литературной классике своей проблематикой, выражающей гуманистические ценности автора.

Городской фольклор, мистика наряду с реалистическим планом усложняют жанровое содержание другой повести Л. Калаус «Цокольный этаж». Повесть представляет собой модернизированное произведение, в котором осуществлен синтез различных жанровых принципов – реализма и мистики, хотя писательница придерживается рамок детерминизма. Модернизация произведения выражается в сосуществовании в нем двух сюжетов – реалистического и мифологического. Причем мифологический аспект выдержан в формате городского фольклора с выходом в реальную жизнь.

Кроме того, усложнение жанрового содержания повести усиливается явной беллетризацией повествования. В ее сюжете присутствует детективная линия, которая в сопряжении с мистическим планом держит в напряжении читателей.

Интернет-дневник (ЖЖ), реалистически выдержанная история главной героини и других ключевых персонажей, продуманная композиция, подчиненная развитию различных сюжетных линий, вымысел и достоверность, гуманистическая проблематика, разнообразный хронотоп, включающий локусы вымышленного города и онейрическое пространство (память, сны, мечты), интертекстуальность, активизирующая мышление читателей, определяют сложное жанровое содержание романа Л. Калаус «Фонд последней надежды». Это произведение – синтетический роман, написанный с использованием различных художественных приемов и подходов, способствующих его модернизации.

Композиция романа Л. Калаус подчинена решению основных авторских задач. Все его сюжетные линии, включая события, описанные в интернет-дневнике (ЖЖ) пенсионера из Германии, подводят к финалу, который имеет открытый характер.

Открытый финал также органично включен в художественную систему романа, в противовес закрытым финалам, традиционным для реалистического романа. Финал с перспективой необходим для активизации мышления читателей, которые в данном случае выступят в качестве соавторов писателя. Прокручивая в своем сознании возможные или даже невозможные варианты дальнейшего развития жизни главных героев романа Л. Калаус, читатель становится ее невольным соавтором, тем самым вступив в коммуникацию с произведением и писательницей.

4. Модернизация современного образования основана на развитии различных технологий обучения, среди которых особое место принадлежит личностно ориентированному подходу обучения. Личностно ориентированный подход представляет собой методологическую основу педагогической

деятельности, благодаря которой процессам самопознания, самореализации и развитию личности учащихся обеспечены необходимые условия. В систему личностно ориентированных методов входит проектная методика.

В современной педагогике выделены наиболее распространенные частные методы инновационного обучения: «мозговой штурм», синектика, создание сценариев, стратегия семикратного поиска, метод случайностей или «проб и ошибок», инновационная игра, метод Сократа, метод Френе, метод синквейна, кейс-технология. Огромные развивающие ресурсы решения учебных задач изучали психологи (Е.Н. Кабанова-Меллер, С.Л. Рубинштейн, К.А. Славская, А.Ф. Эсаулов) и дидакты (Ю.К. Бабанский, Ю.М. Колягин, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин).

Технологический подход к обучению – это инновационная парадигма, которая в настоящее время получает признание педагогического сообщества. Разработаны различные технологии литературного образования. К технологиям на основе дидактического усовершенствования и реконструкции учебного материала относится технология интеграции в литературном образовании.

Метапредметы представляют собой новую образовательную форму, основанную на последовательной интеграции традиционного учебного материала. В настоящее время элементы метапредметной технологии активно применяются в образовательной практике, в том числе в процессе преподавания литературы.

Следующая инновационная образовательная технология «нового поколения» – деятельностно-ценностная. Модели целостной технологии совместной деятельности учителя и учащихся на уроке – это метод проектов. Важная черта метода проектов – выдвигание на первый план идеи развития личности, что предполагает применение групповых форм обучения, организацию совместной деятельности обучающихся, различных форм взаимодействия.

В современной методике преподавания литературы метод концептного анализа относится к личностно ориентированной образовательным технологиям. В методике преподавания литературы разработан родственному методу концептного анализа концептологический аспект анализа художественного текста.

В дидактике литературы выдвигается задачно- презентативный метод. По сути задачно-презентативный метод – один из модернизированных вариантов проблемного метода обучения. При его реализации важно научить студентов умениям презентации результатов решения учебной задачи. Формы презентации разнообразные: устное сообщение, письменная работа, краткое устное сообщение, сопровождаемое схемами, таблицами и т.д., компьютерная презентация

Диалогический подход к преподаванию литературы (Г.Л. Ачкасова, И.Е. Брякова, В.А. Доманский, С.П. Лавлинский, И.В. Сосновская, Е.Р. Ядровская и др.) предлагает активно использовать возможности диалога между писателем и его читателями, между учителем и учащимися в процессе чтения и

анализа литературного произведения. Этот подход опирается на авторитетную концепцию диалога М.М. Бахтина.

5. Наиболее распространенные в современной практике преподавания литературы методические приемы: мультимедийное сопровождение занятий с применением электронных презентаций, подготовленных в программе PowerPoint, аудио- и видеоматериалов, подготовка и защита докладов с электронными презентациями, работа в микрогруппах, использование электронных библиотек, сайтов с собственными научными и методическими ресурсами, литературных блогов писателей.

На современных занятиях по литературе используются различные виды наглядности: составление логических схем, карт-схем, хронологических таблиц, кластеров, логических схем, способствующих концентрации учебного материала.

Модернизируется работа с теоретико-литературными понятиями. Каталогизация учебного материала (составление словаря терминов, составление блоков теоретических понятий) обладает значительным развивающим потенциалом. Преподаватели литературы проводят терминологические тренинги для промежуточного контроля знаний студентов на практических занятиях.

Для создания полилога практические занятия по литературе проводятся в виде круглых столов, дискуссий по проблемным темам, ток-шоу и др. Обучение в формате полилога – это реализация диалогического подхода к преподаванию русской литературы. Полилог предполагает воспитание полной и абсолютной субъектности студентов.

В современной педагогической практике стали развивать критическое мышление студентов через чтение и различные жанры письма (эссе, рецензия, аналитический обзор и др.). Формирование у студентов умений писать различные жанры эссе способствует развитию самостоятельности мышления.

Ролевые и профессиональные игры на практических занятиях как элементы инновационных методов дают хорошие результаты. Ролевые игры – замечательная возможность для развития литературоведческих компетенций студентов. Можно проводить различные ролевые игры: научные конференции, круглые столы, посвященные обсуждению творчества писателя или поэта или нового литературного произведения, пресс-конференция, участники которой играют роли журналистов и писателя, интервью писателя журналисту и др.

Профессиональные игры – своего рода репетиция к прохождению педагогической практики по русской литературе. Профессиональную игру можно провести в форме школьного урока литературы. Студенты в ходе проведения урока выполняют роли учителя и учащихся.

Практико-ориентированное проектирование (разработка конструктора урока, различных планов, программ, заданий профессиональной ориентированности, конспектов учебных занятий, познавательных мероприятий) способствует успешному развитию самостоятельности студентов, будущих преподавателей русской литературы. Всему этому надо

учить студентов, чтобы у них не возникало трудностей в их деятельности в качестве учителей.

Следует сказать, что использование инновационных методов и приемов обучения требует не только выбора оптимального подхода к разбору литературных произведений, но и пересмотра, модернизации традиционных форм учебных занятий в вузе. В прошлое уходит монолог преподавателя на лекции, уступая место диалогу со студентами.

Активные инновационные формы лекций предполагают использование таких организационных моментов (дискуссия, эвристическая беседа, создание проблемной ситуации), которые бы способствовали возникновению диалога или полилога. Лекции-конференции, лекции -консультации, лекции-беседы, проблемная лекция и другие формы практикуются в современном образовании.

Следует проводить и практические занятия в интерактивном режиме. Необходима последовательная полифонизация практических занятий по русской литературе и методике ее преподавания. Доминирование преподавателя на семинарах и практических занятиях недопустимо, так как приводит к пассивности студентов. На занятиях требуется создание источников смыслов, которые активно продуцируются всеми студентами.

Количественный и качественный анализ результатов констатирующего среза показал, что у студентов 1 курса слабо сформирована готовность к анализу жанровых процессов на примере русской казахстанской прозы. Студенты 3 курса также не готовы к анализу жанровых процессов в русской казахстанской прозе. У студентов-выпускников слабо сформирована готовность к анализу жанровых процессов в школе.

Исходя из проведенного анализа результатов среза, было определено содержание формирующего этапа опытно-экспериментальной работы по методическому освоению жанровой модернизации русской казахстанской прозы.

6. Осуществлённое в нашей диссертации изучение, обобщение и систематизация инновационных методов, форм и приемов обучения было необходимо для разработки нами опытно-экспериментальной работы.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась при изучении следующих дисциплин: «Введения в литературоведение» (1 курс), элективного курса «Жанровая модернизация русской казахстанской прозы периода Независимости» (3 курс), методики преподавания литературы и при прохождении педагогической практики (4 курс).

При изучении дисциплины «Введение в литературоведение» было интегрировано ее теоретическое содержание с произведениями В. Михайлова, Н. Веревочкина, Н. Черновой и Л. Калаус. Применены методические приемы: работа по словарям терминов (в форме терминологического тренинга), эвристическая беседа, создание проблемной ситуации, учебный диалог, полилог, работа в группах и парах, использование Интернет-ресурсов.

Задействованы элементы креативного обучения – подготовка докладов и сообщений, диалогов дискуссионного характера, репортажей с конференции,

посвященной творчеству одного из указанных выше писателей, электронных презентаций.

Основной этап формирующего обучения – изучение произведений русской литературы в рамках элективной дисциплины «Жанровая модернизация русской казахстанской прозы периода Независимости». Для изучения повести В. Михайлова «Великий джуг» использован метод проектов: исследование аспектов поэтики повести (исследовательские проекты), доклады с электронной презентацией (информационные проекты), эссе (творческие проекты), инновационная игра в формате круглого стола литературоведов (ролево-игровые проекты).

В ходе анализа повести были применены метод интеграции (опора на историю), прием каталогизации (составление терминологического словаря), прием программированного обучения (составление литературоведческих тезисов). Были задействованы элементы блочно-модульного обучения. Учебный материал разбивался на отдельные блоки: теоретический, практический, текстуальный. Для развития навыков работы с текстом студенты выполняли практико-ориентированное задание – подготовили антологию ключевых эпизодов повести В. Михайлова.

Каталогизация теоретического материала послужила обучению студентов анализу романа Н. Веревочкина «Зуб мамонта». Студенты разработали краткий словарь литературоведческих терминов, включающий понятия, отражающие основные уровни этого произведения. Для формирования готовности студентов к учебной деятельности на занятиях по изучению романа Н. Веревочкина «Зуб мамонта» применили метод проектирования (разработка студентами планов, программ, заданий профессиональной ориентированности, конспектов учебных занятий, познавательных мероприятий).

Студенты перед изучением романа Н. Веревочкина «Зуб мамонта» составляют план-график чтения произведения, разрабатывают банк эвристических вопросов по тексту, ведут читательский дневник. Составляют банк Интернет-ресурсов для филологов.

Блочно-модульная организация учебного материала по творчеству Н. Веревочкина позволит сформировать у студентов четкие представления о поэтике его романа. Первый блок – краткая справка о постмодернизме. Второй блок – материал о поэтике постмодернизма, его интертекстуальности, децентрализации, особенностях сюжета и композиции, приемах изображения литературных персонажей. Третий блок – сведения о крупнейших представителях постмодернизма. Материалы для блоков студенты самостоятельно подбирают и оформляют в виде тезисов, конспектов, алгоритма, таблиц, схем. Формирование блоков подготовит студентов к анализу текста романа «Зуб мамонта».

Анализ повести Н. Черновой «Степной Вавилон» подготовлен каталогизацией теоретического материала (составлением словаря терминов, блоков теоретических понятий). Анализ книги предваряется заранее подготовленными сообщениями студентов о жизненном и творческом пути, о

родине писательницы. В этом случае был использован элемент метода проектов, так как студенты выполнили исследовательский тип проекта. Анализ книги Н. Черновой эффективно осуществлять с помощью интерактивных методических приемов.

Эвристический диалог преподавателя и студентов способствует глубокому пониманию текста книги. Студенты разделяются на несколько микрогрупп и коллективно размышляют над этими и последующими блоками эвристических вопросов преподавателя.

Уместно применить прием рефлексии как завершающий этап анализа. Студенты анализируют проделанную работу, оценивают полученные результаты и намечают перспективу на будущее. Для закрепления результатов анализа книги применяется задачно-презентативный метод. Формы презентации могут быть разнообразными: устное сообщение, письменная работа, краткое устное сообщение, сопровождаемое схемами, таблицами, компьютерная презентация.

В процессе формирующего эксперимента для методического освоения прозы Л. Калаус мы применили следующие типы проектов: исследовательские (небольшие научные исследования), творческие (эссе и сочинения), информационные (доклад, использование Интернет-ресурсов для подготовки к занятиям и др.), практико-ориентированные (краткие словари, справочный материал, рекомендации и др.).

Кроме того, был использован метод кейса, являющийся интерактивным средством обучения. Для изучения другой повести Л. Калаус «Цокольный этаж» был использован метод кейс-технологии.

При изучении романа Л. Калаус «Фонд последней надежды» была создана проблемная ситуация. Студентам предлагается определить жанр романа Л. Калаус. В процессе формирующего эксперимента ролевые и профессиональные игры как элементы инновационных методов дали хорошие результаты. Деловая игра – дискуссия литературоведов в рамках круглого стола – способствует решению проблемной ситуации.

При изучении дисциплины «Методика преподавания литературы» мы конкретизировали теоретические положения примерами из произведений В. Михайлова, Н. Веревокина, Л. Калаус и Н. Черновой. На практических занятиях были применены средства интерактивного обучения, использованы развивающие ресурсы проблемной ситуации, эвристической беседы, диалога, полилога, групповой работы и в парах, кейс-технологии (в формате поиска ответов на проблемный вопрос), терминологического тренинга, профессиональной игры.

Были также реализованы различные элементы практико-ориентированного проектирования: разработка конструктора урока русской литературы, составление словаря методических терминов, школьного словаря литературоведческих терминов по творчеству В. Михайлова, Н. Веревокина, Л. Калаус и Н. Черновой.

Для подготовки к занятиям студенты использовали различные Интернет-ресурсы: филологические, методические порталы и сайты, электронные библиотеки. На практических занятиях по методике преподавания литературы были подробно изучены следующие аспекты: методы и приемы изучения поэтики и проблематики жанра романа и повести в школе, жанровой модернизации художественной прозы. Студенты иллюстрировали теоретические установки примерами из произведений В. Михайлова, Н. Веревошкина, Л. Калаус, Н. Черновой.

Таким образом, интеграция курса «Методика преподавания литературы» с данным казахстанским литературным контентом подготовила студентов 4 курса ЭГ к изучению модернизации русской казахстанской прозы в школе.

Итоги формирующего этапа опытно-экспериментальной работы показали эффективность предложенной системы методического освоения жанровой модернизации современной русской казахстанской прозы и окончательно подтвердили выдвинутую гипотезу.

Перспективы исследования и научно-методические рекомендации. Проведенное в нашей диссертации исследование по заявленной теме имеет перспективы дальнейшего изучения жанровых процессов в современной литературе в связи с ее непрерывным развитием, модернизацией литературных жанров.

Основные результаты проведенного исследования позволяют предложить некоторые рекомендации по совершенствованию изучения процессов развития современной казахстанской литературы. Принцип анализа жанров с точки зрения их модернизации мог бы стать основой для дальнейшего исследования эволюции поэтики современной художественной прозы.

Принцип инновационного методического освоения жанровой модернизации русской казахстанской прозы, будучи отраженным в учебных программах и конкретизированным в учебных и методических пособиях, учебниках, способствовал бы разработке новых эффективных приемов и средств изучения произведений современных авторов в вузе и школе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Современная литература народа Казахстана/ под ред. С.В. Ананьевой. – Алматы: Evo Press, 2014. – 488 с.
- 2 Карлюкевич А. Многонациональная литература Казахстана //Простор. – 2015. – №11. – С. 121 – 125.
- 3 Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.
- 4 Аверинцев С.С. Риторика и истоки европейской литературной традиции. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 448 с.
- 5 Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 334 с.
- 6 Тынянов Ю.Н. Литературная эволюция. – М.: Издательство «Аграф», 2002. – 496 с.
- 7 Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. – М.: Художественная литература, 1986. – 543 с.
- 8 Лейдерман Н. Л. Жанр и проблема художественной целостности // В кн.: Проблемы литературных жанров. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1975. – 521 с.
- 9 Гиршман М.М. Литературное произведение. Теория и практика анализа. – М.: Просвещение, 1991. – 120 с.
- 10 Субботин А.С. Горизонты поэзии: сб. лит-крит. ст. – Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1984. – 255 с.
- 11 Пospelов Г.Н. Проблемы исторического развития литературы. – М.: Просвещение, 1972. – 269 с.
- 12 Пospelов Г.Н. Вопросы методологии и поэтики. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 336 с.
- 13 Чернец Л.В. Литературные жанры: проблемы типологии и поэтики. – М.: Изд – во Моск. ун- та, 1982. – 194 с.
- 14 Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Художественная литература, 1979. – 170 с.
- 15 Фрейденберг О.М. Поэтика сюжета и жанра. – М.: Лабиринт, 1997. – 448 с.
- 16 Копыстьянская Н.Ф. Понятие «жанр» в его устойчивой изменчивости // Контекст. – М.: Наука 1986. – С. 181-204.
- 17 Маркова Т.Н. Современная проза: конструкция и смысл // В. Маканин, Л. Петрушевская, В. Пелевин, – М.: Изд-во МГОУ, 2003. – 163 с.
- 18 Маркова Т.Н. Авторские жанровые номинации в современной русской прозе как показатель кризиса жанрового сознания // Вопросы литературы. – 2011. – №1. – С. 280 – 290.
- 19 Звягина М.Ю. Жанровые трансформации в русской прозе второй половины XX – начала XXI в. – М.: КНОРУС, Астрахань: АГУ, ИД «Астраханский университет», 2016. – 292 с.

- 20 Малышева Г.В. Очерки русской поэзии 1980-х годов: специфика жанров и стилей. – М. : Наследие, 1996. – 219 с.
- 21 Лотман Ю.М. В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь. – М.: Просвещение, 1988. – 352 с.
- 22 Лейдерман Н.Л. Теория жанра: исследования и разборы. – Екатеринбург: Словесник, 2010. – 904 с.
- 23 Спивак Р. С. Русская философская лирика: Проблемы типологии жанров. – Красноярск: Издательство Красноярского университета, 1985. – 140 с.
- 24 Днепров В.Д. Поэтическая динамика романа // В кн.: Днепров В. Идеи времени и формы времени. – Л.,: Сов. писатель, 1980. – С. 134 – 188.
- 25 Кожинов В.В. Происхождение романа. – М.: Сов. писатель, 1963. – 439 с.
- 26 Косиков Г.К. К теории романа (роман средневековый и роман Нового времени) // Диалог. Карнавал. Хронотоп. – 1993. – № 1 – 2. – С. 21 – 51.
- 27 Мелетинский Е.М. Формирование романа нового времени // В кн.: Мелетинский Е.М. От мифа к литературе. – М.: Российск. гос. гуманит. ун – т, 2001. – С. 111 – 128.
- 28 Недзвецкий В.А. Фазы русского социально-философского романа: дисс. ... док. филол. наук: 10.01.01. – М.: МГУ, 1993. – 478 с.
- 29 Муминов С.О. О русском онтологическом романе // XXX-е Кирилло-Мефодиевские чтения «Славянский мир: вера и культура»: материалы международной научно-практической конференции преподавателей истории, языков и культуры славянских народов/под ред. Л.Б. Карпенко. – Самара: Издательство СНЦ РАН, 2008. – С.180 – 184.
- 30 Кирпотин В.Я. Типология русского романа//В кн.: Кирпотин В. Я. Достоевский - художник. Этюды и исследования. – М.: Сов. писатель, 1972. – С. 5 – 40.
- 31 Одинокое В. Г. Проблемы поэтики и типологии русского романа XIX века. – Новосибирск: Наука, 1971. – 192 с.
- 32 Тамарченко Н.Д. Русский классический роман XIX века: Проблемы поэтики и типологии жанра. – М.: РГГУ, 1997. – 203 с.
- 33 Эсалнек А.Я. Типология романа (теоретический и историко-литературный аспекты). – М.: Изд – во МГУ, 1991. – 159 с.
- 34 Творчество русских писателей Казахстана. Литературно-критические очерки/ под ред. И.Х. Габдирова, Ш.Р. Елеукунова – Алматы: Ғылым, 1992. – 312 с.
- 35 Бадиков В.В. Новые ветры. Очерки современного литературного процесса Казахстана. – Алматы: Жибек жолы, 2005. – 336 с.
- 36 Ананьева С.В. Русская проза Казахстана: последняя четверть XX – первое десятилетие XXI века. – Алматы: Жибек жолы, 2010. – 356 с.
- 37 Джолдасбекова Б.У. Русская литература Казахстана. – Алматы: Қазақ университеті, 2008. – 358 с.

- 38 Джолдасбекова Б.У., Жаксылыков А.Ж., Сарсекеева Н.К., Баянбаева Ж.А. и др. Эстетическая многоплановость гуманитарного дискурса литературы Казахстана периода Независимости. - Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 280 с.
- 39 Сарсекеева Н.К. Формы выражения авторского сознания в русской литературе рубежа XX – XXI веков. – Алматы: Қазақ университеті, 2006. – 131с.
- 40 Савельева В. Наш современный роман как жанровый микс и некоммерческий проект // Простор. – 2012. – № 3. – С.164–177.
- 41 Савельева В.В. Рассказы в современной прозе Казахстана: критика и актуализация жанра // Нева. – 2015. – № 12. – С. 188 –210.
- 42 Таттимбетова К. Жанр романа в русской литературе Казахстана конца XX – начала XXI веков // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: язык и специальность». – 2015 – №5. – С. 360 – 366.
- 43 Таттимбетова К. Судьбы современного романного жанра в Казахстане //Актуальные проблемы развития мировой науки. Мат. III межд.конфе. – Киев, 2017. – С. 112 – 117.
- 44 Акашева С.С. Русская повесть Казахстана 60-80-х годов XX века (Вопросы жанра и стиля). – Алматы: Алла прима, 2007. – 50 с.
- 45 Сафронова Л.В. Автор и герой в постмодернистской прозе: автореф. ... док. филол. наук: 10.01.08. – Алматы: Изд-во «LEM», 2007. – 40 с.
- 46 Елеуменов Ш. Р. От фольклора до романа эпопеи. Идеино-эстетическое и жанровое своеобразие казахского романа. – Алма - Ата: Жазушы, 1987. – 351 с.
- 47 Майтанов Б.К. Автор в повествовательной системе казахского романа: учебное пособие. – Алматы, 2003. – 55 с.
- 48 Елеуенова Г.Ш. Казахский художественный рассказ: филологический анализ. – Алматы: Жибек жолы, 2008. – 432 с.
- 49 Абишева С.Д. Поэтическая система «мир природы»: Структура и семантика. – Алматы: АГУ им. Абая, 2002. – 268 с.
- 50 Бузаубагарова К.С. М. Ауэзов и проблемы эпосоведения// Достояние нации. – 2003. – № 4. – С. 126 – 130.
- 51 Жаксылыков А.Ж. Труд писателя и творческий процесс. – Алматы: Қазақ университеті, 2013. – 234 с.
- 52 Калижанов У. Культурный код народа Казахстана//В кн.: Литература народа Казахстана/ отв. редактор С.В. Ананьева. Изд. второе, дополненное. – Алматы: Казакпарат, 2014. – С. 3-13.
- 53 Темирболат А.Б. Категории хронотопа и темпорального ритма в литературе. – Алматы, 2009. – 504 с.
- 54 Лихачев Д.С. О филологии. – М.: Высшая школа, 1989. – 208 с.
- 55 Михайлов В. Великий джунт. Документальная повесть. – Алматы: Мектеп, 2008. – 360с.
- 56 Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики. – М.: Высшая школа, 1981. – 320 с.

- 57 Ainabekova G., Bayanbayeva Zh., Joldasbekova B., Zhaksylykov A.//The author in esthetic activity and the functional text (on the basis of V. Mikhaylov's narrative «The chronicle of great jute»)//Оpcion. – 2018. – № 1.
- 58 Домбровский Ю.О. Хранитель древностей. Собрание сочинений в шести томах. – М.: Издательство «Терра», 1992. – www.e-kniga.ru/Dombrovs/fakultet6.html
- 59 Бадиков В.В. Авторское сознание и социальный заказ. – Алматы: Жеті жарғы. – 1997. – 256 с.
- 60 Алтыбаева С.М. Казахская проза периода независимости: традиция, новаторство, перспективы. – Алматы: КазНПУ им. Абая, 2009. – 352с.
- 61 Елубаев С. Одинокая юрта. – Алма-Ата: Балауса, 1992. – 304 с.
- 62 Мекебай-ұлы А. Құмия қойма.–Алматы: Қазақпарат, 2011.– 284 б.
- 63 Хасанаев М. Кім жауапты? Білгім келер соны мен...//Тұған өлке – родной край. Тарих, өлкетану, мұрағат. – 2003, № 1, 2.– С. 59 – 62.
- 64 Гумилев Н.Л. Этносфера. История людей и история природы. – М.: Экопрос, 1993. – 544 с.
- 65 Ницше Ф. Сочинения в 2 т. – М.: Мысль, 1990. – Т.1. – 831 с.
- 66 Бахтин М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986.– 445 с.
- 67 Джолдасбекова Б., Сарсекеева Н. Авторский дискурс прозы Ю.О. Домбровского в контексте современной казахстанской прозы о художнике. – Алматы: Қазақ университеті, 2013.– 210 с.
- 68 Айнабекова Г.Б. Вставные сюжеты в структуре документальной повести В. Михайлова «Великий джут»// Материалы международной научно-практической конференции «IX Бағизбаевские чтения». – Алматы, 2017.
- 69 Айнабекова Г.Б. Интертексты в повести В. Михайлова «Великий джут»// Вестник КазНУ. Серия филологическая. – Алматы, 2017. – № 2. – С. 15-18.
- 70 Баянбаева Ж.А. К вопросу о локальном тексте и его функциях (на материале алма-атинского локального текста) // Вестник РУДН. Серия: Литературоведение. Журналистика – 2016. Вып. № 2. – С. 77 – 85.
- 71 Библия. 2 издание 1983. Брюссель. - Лука 23 32–24 2.–2535 с.
- 72 Айнабекова Г.Б. Проза В.Ф. Михайлова// Вестник КазНУ. Серия филологическая. – Алматы, 2017. – № 1.
- 73 Аунাবেкова Г.В. Documentary prose and history of genre//Тезисы междунар. научн. конф. студентов и молодых ученых «Фараби әлемі».- Алматы, 2017. – С. 285-286.
- 74 Веревошкин Н. Зуб мамонта. Летопись мертвого города// <http://www.detectivebooks.net/book/30320343/#read>
- 75 Грифцов Б.А. Психология писателя. – М.: Художественная литература, 1988. – 462 с.
- 76 Чернова Н. Степной Вавилон: Проза. – Алматы, 2015. – 288 с.

- 77 Айнабекова Г.Б. Мотив и формы его трансформации в казахстанской русской прозе (на материале книги Н. Черновой «Степной Вавилон») // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – Алматы, 2018. – № 2. – С. 128-132.
- 78 Айнабекова Г.Б. Трансформация мотива в русской прозе Н. Черновой // Наука и жизнь Казахстана. – Астана, 2018. – № 3.- С. 140-144.
- 79 Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1975. – 720 с.
- 80 Кайда Л.Г. Стилистика текста: от теории композиции – к декодированию: учебное пособие. – М.: Флинта, 2004. – 208 с.
- 81 Калаус Л. Темные паруса. Повесть в 9 картинах // Дружба народов. – 2010. – № 4 // <http://magazines.russ.ru/druzhba/2010/4/ka3.html>. 01.01.2019.
- 82 Савельева В. Центральноазиатская урбанистическая проза Лили Калаус // Мегалог. – 2010. – № 3. – С. 380 – 382.
- 83 Калаус Л. Цокольный этаж // Дружба народов. – 2014. – №2. <http://www.zh-zal.ru/druzhba/2014/2/6k.html>. 28.05.2019.
- 84 Калаус Л. Фонд последней надежды. (Пост)-колониальный роман // <https://www.proza.ru/avtor/kalaus1969>. 07.01. 2019.
- 85 Гей Н.К. Художественный синтез в стиле Пушкина // В кн.: Типология стилового развития нового времени / отв. ред. Я.Е. Эльсберг. – М.: Издательство «Наука», 1976. – С. 115 – 143.
- 86 Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение; вопросы теории и практики. – Тюмень: – Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216 с.
- 87 Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352с.
- 88 Плигин А.А. Личностно ориентированное образование: история и практика. – М.: КСП+, 2003. – 432 с.
- 89 Сериков В.В. Личностный подход в образовании: Концепция и технология: Монография. – Волгоград: Перемена. 1994. – 152с.
- 90 Якиманская И.С Построение модели личностно-ориентированного обучения. – М.:КСП+, 2001. – 128 с.
- 91 Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее образование. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
- 92 Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995 – 176 с.
- 93 Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.
- 94 Сосновская И.В. Методика преподавания литературы в современной школе: монография. – Иркутск: Изд-во ВСГАО, 2016. – 307 с.
- 95 Хуторской А.В. Педагогическая инноватика. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 256 с.

- 96 Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
- 97 Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
- 98 Загвязинский В.И., Строкова Т.А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики. – Тюмень: Изд – во Тюменского государственного университета, 2011. – 176 с.
- 99 Цыркун И.И. Педагогическая инноватика. – Минск, 1996. – 140 с.
- 100 Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: в 2-х книгах. – Челябинск: ЧГПУ, 2012. – Книга 2. – 496 с.
- 101 Абылкасымова А.Е. Современная дидактика. – Алматы: Ғылым, 2008. – 280 с.
- 102 Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика: Учебник для магистратуры университетов. – Алматы: Қазақ университеті, 2006. – 328 с.
- 103 Жетписбаева Б.А. Историко-педагогические предпосылки становления полиязычного образования// Профессионал Казахстана. – 2008.– № 12. – С. 58 – 60 .
- 104 Менлибекова Г.Ж., Байдрахманов Д.Х. Внедрение новых технологий в преподавание иностранного языка в вузе// Вестник АПН РК. – 2008. – № 2. – С. 44–48 .
- 105 Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Инновационные методы обучения, или Как интересно преподавать. – Алматы, 2012. – 355 с.
- 106 Таубаева Ш.Т., Лактионова С.Н. Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования: науч. фонд и перспективы развития. Кн. 1. – А.: Ғылым, 2001.–296с.
- 107 Хан Н.Н. Сотрудничество в педагогическом процессе школы. – Алматы: Ғылым, 1997. – 213 с.
- 108 Юсуфбекова Н.Р. Педагогическая инноватика: возникновение и становление//Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2010. – № 4 (14). – С. 8 – 17.
- 109 Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка. – М.: Просвещение, 1992. – 512 с.
- 110 Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М.: Госучпедгиз, 1963. – 314 с.
- 111 Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе. – М.,-Л.: Просвещение, 1966. – 266 с.
- 112 Голубков В.В. Методика преподавания литературы. – М.: Госучпедгиз, 1962. – 494 с.
- 113 Доманский В.А. Литература и культура: культурологический подход к изучению словесности в школе. – М.: Флинта, Наука. – 2002. – 368 с.
- 114 Зепалова Т.С. Уроки литературы и театр. – М.: Просвещение, 1982. – 176 с.

- 115 Зинин С.А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. – Москва: ГИД «Русское слово – РС», 2006. – 240 с.
- 116 Колокольцев Е.Н. Искусство на уроках литературы. – Киев: Радянська школа, 1991. – 206 с.
- 117 Леонов С.А. Интегрированный урок литературы. – М.: МПГУ, 1999. – 170 с.
- 118 Громько Ю.В. Мыследеятельностная педагогика. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.
- 119 Полат Е.С. Метод проектов на уроке английского языка// Иностранные языки в школе. – 2000. – №№ 2,3.
- 120 Коханова В.А. Методы и технологии преподавания литературы на основе личностно-ориентированного подхода//В кн.: Технологии и методики обучения литературе/ под ред. В.А. Кохановой. – М.: Флинта, Наука, 2011. – 248 с.
- 121 Шуралёв А.М. Концептологический аспект анализа художественного текста на уроках литературы. – Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2012. – 228 с.
- 122 Жумажанова Т.К. Роль учителя в процессе формирования читательского интереса к литературе при непрерывном образовании// Непрерывное педагогическое образование. – Москва. – 2012. – № 1// <http://www.apkpro.ru/doc/jun2013-2.zip>. 23.05.2019.
- 123 Брякова И.Е. Готовность студентов к развитию творческих способностей учеников как аспект формирования креативной компетентности будущих учителей-словесников. – Оренбург: Изд – во ОПТУ, 2008. – 200 с.
- 124 Галимуллина А. Ф. Формирование представлений о литературных традициях Древней Руси и XVIII века у студентов педагогических вузов. – Казань: Редакционно-издательский центр, 2012. – 368 с.
- 125 Буранок О.М. Методика изучения русской литературы XVIII века в вузе. – М.: Изд – во Самар. гос. пед. ун-та, 1997. – 223 с.
- 126 Каторова А.М. Теоретико-литературное образование студентов-филологов национальных отделений вузов. – Саранск: Изд – во Мордовского ун –та, 2004.– 300 с.
- 127 Самарина Н.А. Различные виды комментирования на занятиях по курсу «История зарубежной литературы» в национальной аудитории// «Финно-угорский мир: история и современность»: матер. II Всерос. науч. конф. финно-угроведов. – Саранск, 2000. – 319 – 322 .
- 128 Муминов С.О. Изучение литературной комиксы Д.И.Фонвизина, А.С.Грибоедова и Н.В.Гоголя в школе: учебное пособие. – Москва: Флинта, Наука, 2017. – 112 с.
- 129 Таттимбетова К.О. Развитие литературоведческих компетенций студентов в процессе анализа произведений Ивана Щеголихина// Вестник КазНУ им. аль-Фараби. Серия «Педагогические науки». – Алматы, 2018. – № 2 (55). – С. 80 – 85.
- 130 Афанасьева А. Методические указания и рекомендации по изучению архетипа «Дом» в современной русскоязычной казахстанской прозе (по

произведениям И. Шухова, Г. Бельгера, Н. Веревошкина). – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 69 с.

131 Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. – М.: Книга, 1972. – 206 с.

132 Жабицкая Л.Г. Восприятие художественной литературы и личность. Литературное развитие в юности. – Кишинев, 1974. – 134 с.

133 Берхин Н.Б. Литературное развитие школьников. – М.: Прометей, 1989. – 165 с.

134 Кудина Г.Н. Диагностика читательской деятельности школьников. – М.: Междунар. образоват. и психол. колледж: Психол. ин-т, 1996. – 117 с.

135 Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1976. – 224 с.

136 Маранцман В.Г. Литературное развитие школьников //В кн.: Методика преподавания литературы: в 2 ч. /под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. – Ч. 1. – С. 69–110.

137 Иоффе Г.А. Диагностика филологических знаний старшеклассников // Литература в школе. – 1998. - № 3. – С. 115-123.

138 Кудряшев Н.И. Методы обучения литературе //В кн.: Методика преподавания литературы /Под ред. З.Я. Рез. – М.: Просвещение, 1985. – С. 67-81.

139 Маранцман В.Г. Пути анализа литературного произведения в школе //В кн.: Методика преподавания литературы / Под ред. З.Я. Рез. – М.: Просвещение, 1985. – С. 96-119.

140 Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 206 с.

141 Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.

142 Маранцман В.Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством // Литература в школе. – 1998. – № 8. – С. 91–98.

143 Станчек Н.А. Восьмиклассники читают «Евгения Онегина». – М.: Просвещение, 1968. – 127 с.

144 Лавлинский С.П. Технология литературного образования. – М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2003. – 384 с.

145 Ядровская Е.Р. Современная литература в базовой и профильной школе. – СПб.: Наука, САГА, 2007. – 336 с.

146 Антипова А.М. Вопросы теории и методики обучения литературе. – М.: Издательство МПГУ, 2009. – 300 с.

147 Румянцева Э.М. Анализ художественного произведения в аспекте жанра //В кн.: Пути анализа литературного произведения. Пособие для учителя. – М.: Просвещение. 1981. – С. 168–184.

148 Стрелец Л.И. Актуализация жанрового аспекта изучения литературного произведения в школе//Вестник ЧГПУ. – 2009. – №8. – С. 217 – 222.

149 Балыбердин А.Г. Формирование литературоведческих понятий в школе (4-7 классы). – Куйбышев, 1981. – 123 с.

150 Беленький Г.И., Снежневская М.А. Изучение теории литературы в средней школе (4-10 классы). – М.: Просвещение, 1983. – 256 с.

151 Антипова А.М. Взаимосвязь теоретико-литературных и эстетических категорий и понятий в школьном курсе литературы. – М.: Флинта, Наука, 2004. – 272 с.

152 Айнабекова Г.Б. Анализ книги Н. Черновой «Степной Вавилон» в вузовской аудитории// Би-, поли-, транслингвизм и языковое образование: материалы IV междунар. научно-практич. конф. – Москва, РУДН, 2018.

153 Мазилина Д.А. Фактор деформации при постижении авторской позиции в эпическом произведении// Современная методика преподавания литературы: стратегии развития. XXIV Голубковские чтения: матер. междунар. науч.-практ. конф. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2017. – С. 132 – 136.

154 Стрелец Л.И. Создание установки на адресацию интерпретационных высказываний читателя-старшеклассника // Современная методика преподавания литературы: стратегии развития. XXIV Голубковские чтения: матер. междунар. науч.-практ. конф. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2017. – С. 96 – 101.

155 Брякова И.Е. Использование креативных технологий на уроках литературы// Современная методика преподавания литературы: стратегии развития. XXIV Голубковские чтения: матер. междунар. науч.-практ. конф. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2017. – С. 83 – 89.

156 Айнабекова Г.Б. Анализ повести В. Михайлова «Великий джуг» в вузовской аудитории// Вестник КазНУ. Серия: Педагогические науки. – Алматы: Қазақ университеті, 2019. – № 2 – С.157-164.

	<p>Задачи курса:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. знакомство студентов с теориями жанра и жанровой модернизации, 2. изучение процессов жанровой модернизации русской казахстанской прозы <p>Практической целью является формирование:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. представлений студентов о жанровой модернизации прозы, 2. умений анализа признаков трансформированного романа и повести, 3. умений переноса полученных навыков анализа жанровой модернизации на новый литературный материал.
Пререк-визиты	«Введение в литературоведение», «История русской литературы», «История зарубежной литературы»
Пострек-визиты	Педагогическая практика, применение полученных знаний в профессиональной деятельности
Информационные ресурсы	<p>Учебная литература:</p> <p>Литература (основная):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Джолдасбекова Б.У. Русская литература Казахстана. – Алматы: Қазақ университеті, 2008. – 358 с. 2 Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худож. лит., 1975. – 504 с. <p>Литература (дополнительная):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Звягина М.Ю. Жанровые трансформации в русской прозе второй половины XX – начала XXI в. – М.: КНОРУС; Астрахань: АГУ, ИД «Астраханский университет», 2016. – 292 с. 2 Маркова Т. Н. Авторские жанровые номинации в современной русской прозе как показатель кризиса жанрового сознания// Вопросы литературы. – 2011. – №1. - С. 280 – 290. 3 Лейдерман Н.Л. Теория жанра: исследования и разборы. – Екатеринбург: «Словесник», 2010. – 904 с. 4 Чернец Л.В. Литературные жанры: проблемы типологии и поэтики. – М.: Изд – во Моск. ун- та, 1982. – 194 с.
Академическая политика курса в контексте университетских ценностей	<p>и домашних заданий могут быть продлены в случае смягчающих обстоятельств (таких, как болезнь, экстренные случаи, авария, непредвиденные обстоятельства и т.д.) согласно Академической политике университета. Участие студента в обсуждениях, правильное и своевременное выполнение упражнений на занятиях учитываются в его общей оценке. Конструктивные вопросы, диалог и обратная связь поощряются, и преподаватель при выводе итоговой оценки будет принимать во внимание участие каждого студента в работе на занятии.</p> <p>Плагиат и другие формы нечестной работы недопустимы. Недопустимы подсказывание и списывание во время сдачи СРС, промежуточного контроля и экзамена.</p>

Политика оценки	Описание самостоятельной работы	Вес
	Домашние задания	35%
	СРС	10%
	Презентации	15%
	Экзамены	40%
	ИТОГО:	100%
	Ваша итоговая оценка будет рассчитываться по формуле	
	Итоговая оценка по дисциплине $\frac{РК1+РК2}{2} \cdot 0,6 + 0,1 МТ + 0,3 ЗИК$	

Календарь реализации содержания учебного курса

Неделя	Название темы	Кол-во часов	Макс. балл
1	Лекция Теории жанра	1	4+6
	Семинар Категория жанра в трактовке формалистов	2	
2	Лекция Понятие литературного процесса	1	4+6
	Семинар Литературный процесс в Казахстане	2	
3	Лекция Модернизация литературных жанров	1	4+6+5
	Семинар Жанрология и литературный процесс	2	
	СРС Подготовка реферата «Идеи М.М. Бахтина о жанре романа»		
4	Лекция Модернизация жанра романа	1	4+6+5
	Семинар Эволюция русского романа	2	
	СРС Подготовка сообщения «Происхождение романа»		
5	Лекция Русская проза периода Независимости: темы, проблемы, поэтика, трансформация и модернизация жанров	1	4+6+5
	Семинар Основные направления модернизации современной русской казахстанской прозы	2	
	СРС Подготовка сообщения «Исторические и эстетические предпосылки эволюции жанра романа и повести в литературе Казахстана»		
6	Лекция Творчество В. Михайлова	1	4+6+5

	Семинар Жанровое своеобразие повести В. Михайлова «Великий джут»	2	
	СРС Подготовка сообщения «Повесть Михайлова «Великий джут» в контексте казахстанской литературы периода Независимости»		
7	Лекция Творчество Н. Черновой	1	4+6
	Семинар Жанровые особенности повести Н. Черновой «Степной Вавилон» (проблемы модернизации)	2	
	Выполнение рубежной контрольной работы		10
	Рубежный контроль 1		100
8	Midterm Exam в письменной форме		100
8	Лекция Творчество Н. Веревошкина	1	4+6
	Семинар Жанровые признаки романа Н. Веревошкина «Зуб мамонта»	2	
9	Лекция Творчество Л. Калаус	1	4+6
	Семинар Жанровые особенности повестей Л. Калаус «Темные паруса» и «Цокольный этаж»	2	
10	Лекция Русская казахстанская проза периода Независимости в контексте современной русской литературы	1	4+4+4
	Семинар Роман Л. Калаус «Фонд последней надежды»: проблематика, поэтика, жанровая гибридизация	2	
	СРС Подготовка доклада «Русский казахстанский постмодернизм»		
11	Лекция Проблемы жанрологии казахстанского романа	1	4+4+4
	Семинар Жанровое своеобразие русского казахстанского романа	2	
	СРС Подготовка доклада «Русский казахстанский роман на современном этапе: пути модернизации жанра»		
12	Лекция Проблемы развития русской казахстанской повести (обновление жанра)	1	4+4+4
	Семинар Поэтика русской казахстанской повести: (традиции и обновление жанра)	2	
	СРС Сравнительный анализ повестей Н. Черновой и Л. Калаус		
13	Лекция Проблемы развития русского казахстанского рассказа (обновление жанра)	1	4+4+4

	Семинар Анализ жанровых особенностей рассказа современного русского писателя Казахстана (на выбор)	2	
	СРС Подготовка сообщения о творчестве одного из современных казахстанских писателей, автора рассказов (на выбор)		
14	Лекция Жанровая типология крупной и средней казахстанской прозы	1	4+4+4
	Семинар Классификация жанровых разновидностей русского казахстанского романа	2	
	СРС		
15	Лекция Жанровая типология малой казахстанской прозы	1	4+6
	Семинар Поэтика малых жанров прозы (на примере произведений русских казахстанских авторов)	2	
	Выполнение рубежной контрольной работы		10
	Рубежный контроль 2		100
	Экзамен		100
	Всего		100

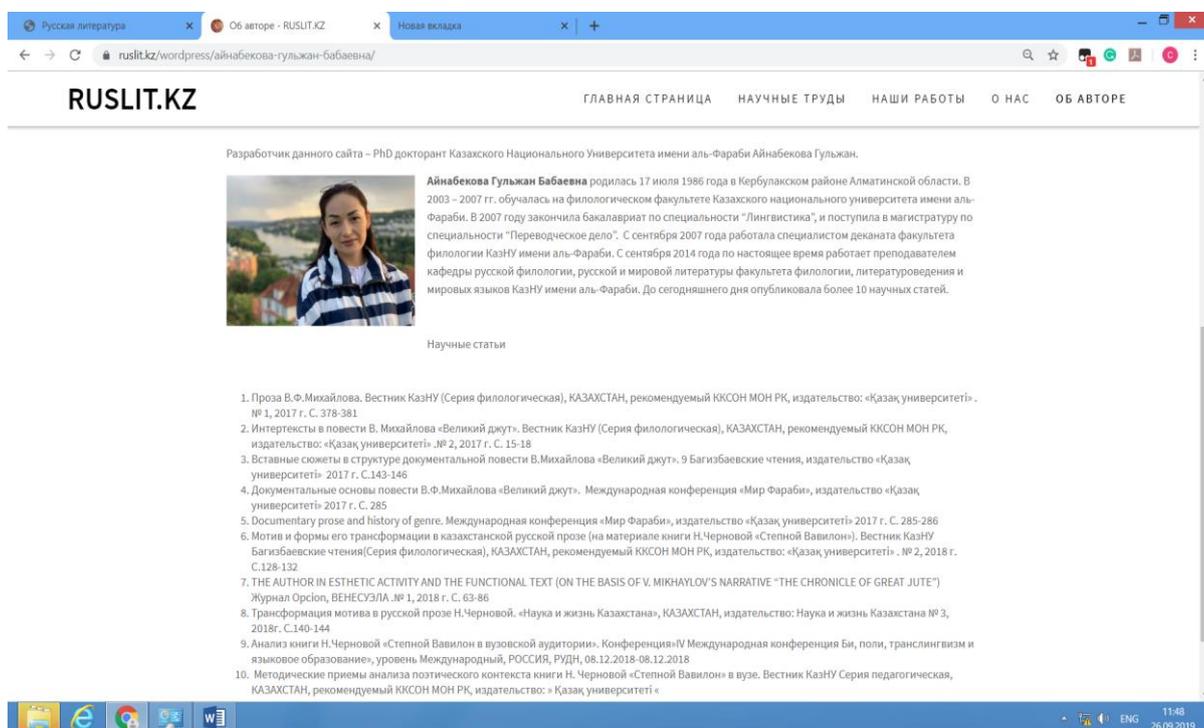
Зав. кафедрой _____  Джолдасбекова Б.У.

Председатель методического бюро факультета _____  Оспанова Г.Т.

Преподаватель _____  Айнабекова Г.Б.

Приложение Б

Учебный сайт



Приложение В

Акт о внедрении завершенной научно-исследовательской работы в учебный процесс

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени АЛЬ-ФАРАБИ**

СОГЛАСОВАНО	УТВЕРЖДАЮ
Проректор по научно- инновационной деятельности <i>Рамазанов Т.С.</i>	Проректор по учебной работе, председатель комиссии <i>Хикметов А.К.</i>
« 14 » _____ 2019г.	« 14 » _____ 2019г.



АКТ

о внедрении завершенной научно-исследовательской работы (этапа) в учебный процесс

Комиссия Казахского национального университета имени аль-Фараби в составе:
 председатель: Хикметов А.К. - проректор по учебной работе, члены: директор департамента по академическим вопросам Мухитдинова Т.М., директор департамента по науке и инновационной деятельности Мухамбетжанов С.Т., начальник учебно-методического управления ДАВ Саксенбаева Ж.С., декан факультета филологии и мировых языков Абдиманулы О., председатель методбюро факультета Оспанова Г.Т., заведующий кафедрой русской филологии и мировой литературы Джолдасбекова Б.У. составили настоящий акт о том, что в период с 2016 по 2017, с 2017 по 2018 годы на кафедре русской филологии и мировой литературы внедрены результаты научно-исследовательской работы по Проекту № 2146/ГФ4 на тему: «Роль гуманитарного дискурса Лидера нации в процессе создания национальной идеи Казахстана периода Независимости», выполняемой в рамках грантового финансирования научных исследований Комитета науки Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2015-2017 годы по приоритету «Интеллектуальный потенциал страны»

№ п/п	Форма внедрения (наименование нового курса, спецкурса, раздела лекций, лаб. Работы, установки, учебные пособия и т. П.); курс, специальность	Объем внедрения (количество работ, часов)	Краткое содержание внедренной работы
1	Результаты НИР «Жанровая модернизация русской казахстанской прозы периода Независимости» внедрены в курс бакалавриата по специальности 5В011800 - Русский язык и литература	Лекции (кол-во часов) – 15 часов (1 кредит)	1. Теоретические аспекты жанровой модернизации русской казахстанской прозы периода Независимости.
	THE AUTHOR IN ESTHETIC ACTIVITY AND THE FUNCTIONAL TEXT (ON THE BASIS OF V.	Семинарские занятия (кол-во часов) – 30 часов (2 кредита)	2. Изучение жанровой модернизации русской казахстанской прозы периода

	MIKHAYLOV'S NARRATIVE "THE CHRONICLE OF GREAT JUTE". Opcion Magazine, VENEZUELA. No. 1, 2018 Zhaksylykov A.Zh., Dzholdasyekova B.U., Bayanbaeva Zh.A.		Независимости, анализ жанра романа и повности с точки зрения их модернизации.
			3. Разработка методики изучения жанровой модернизации русской казахстанской прозы периода Независимости.
			Изучение разных уровней и элементов художественного произведения (стиль, жанр, композиция, сюжет, художественный образ, пространство) в аспекте жанрово- стиливого своеобразия

Материалы к настоящему акту рассмотрены на заседании методического бюро факультета филологии и мировых языков (протокол № 10 от 19.04 2019 г.)

Члены комиссии:

Директор департамента по академическим вопросам

Мухитдинова Т.М.

Директор департамента по науке и инновационной деятельности
 Начальник учебного отдела ДАВ
 или Директор ИПО

Мухамбетжанов С.К.

Декан факультета филологии и мировых языков

Абдиманулы О.

Председатель методбюро факультета филологии и мировых языков

Оспанова Г.Т.

Заведующий кафедрой русской филологии и мировой литературы

Джолдасбекова Б.У.

Приложение Г

Разработка практического занятия «Поэтический контекст повести Н. Черновой «Степной Вавилон»

Цель – формирование у студентов умений анализа жанровой поэтики повести.

Тип занятия – интерактивное ПЗ.

Ход занятия:

I. Целевая установка:

«Степной Вавилон» – книга прозы, написанная поэтом. Повесть состоит из двух частей, в каждой по семнадцать рассказов-эпизодов. Первая часть называется «Мороз-трава. Повесть в рассказах», вторая – «Великие скитания. Повесть в рассказах». Заглавие тринадцатого рассказа-эпизода в первой части «Степной Вавилон» стало заголовком всей книги.

Цель нашей работы – выявить жанровые особенности этой повести.

II. Сообщения студентов о жизни и творчестве Надежды Черновой.

III. Анализ повести «Степной Вавилон»:

1. Терминологический тренинг – работа над теоретико-литературными понятиями: жанр, жанровая структура, мотив, эпос, лирика, роман, повесть, рассказ, эпизод, поэтический контекст, метафора, сравнение, олицетворение.

2. Эвристическая беседа по определению общего характера поэтики повести:

1) Почему Н. Чернова назвала свои произведения повестями в рассказах?

2) Можно ли утверждать, что творчество Н. Черновой являет собой пример тесной связи поэзии и прозы в лице одного автора?

3) Каковы особенности жанровой организации прозы Н. Черновой?

3. Эвристическая беседа по выявлению особенностей жанровой организации повести:

1) Почему Н. Чернова назвала свои произведения повестями в рассказах?

2) Можно ли утверждать, что творчество Н. Черновой являет собой пример тесной связи поэзии и прозы в лице одного автора?

3) Каковы особенности жанровой организации прозы Н. Черновой?

4. Эвристическая беседа по определению характера повести «Степной Вавилон» как эпического произведения:

1) Вспомните основные признаки эпоса как литературного рода.

2) Почему фабула – это признак эпического произведения?

3) Что собой представляет фабула книги «Степной Вавилон»?

2) Может ли быть фабула в лирическом произведении?

3) Что собой представляет категория литературного персонажа в книге Надежды Черновой?

4) Какой план преобладает в книге – описание или повествование?

5) Докажите, что книга «Степной Вавилон» является эпическим произведением.

5. Работа по выявлению источников поэтического контекста повести «Степной Вавилон»:

1) Когда возникают лирические эпизоды в книге?

2) В какой художественной форме представлено поэтическое начало «Степного Вавилона»?

3) Поэтические фрагменты чужды или органичны в этом эпическом произведении?

4) Какие художественные средства использует Надежда Чернова в книге «Степной Вавилон» для создания поэтической интонации? Приведите примеры из текста книги.

6. Анализ источников лирического начала в повести. Выполнение студентами следующих заданий: найти в тексте книги «Степной Вавилон» источники поэтической тональности и проанализировать выбранные фрагменты, руководствуясь алгоритмом:

1) Найдите источник поэтической тональности.

2) Определите, в какой художественной форме данный источник представлен. Обоснуйте свою точку зрения.

3) Определить функцию этого художественного средства.

7. Анализ рассказа «Крыльцодед» из книги «Степной Вавилон».

Эристическая беседа:

1) Что собой представляет в жанровом отношении рассказ «Крыльцодед»?

2) Это чисто эпическое произведение или можно говорить о его жанровом синтезе?

3) В чем выражается жанровый синтез этого рассказа?

4) Как воссоздан поэтический контекст в этом рассказе Надежды Черновой?

5) Какие художественные средства использовала писательница для воссоздания поэтического контекста?

6) Какие функции выполняет поэтический контекст в прозаическом творчестве Надежды Черновой?

7) Что роднит книгу прозы «Степной Вавилон» и поэзию Надежды Черновой?

III. Выводы:

Повествование в повести «Степной Вавилон» продвигается короткими рассказами. Переходы от одного рассказа к другому отличаются не только жанрово-сюжетной, но и временной непоследовательностью. Картины бытия в книге озарены поэзией детства.

Эпический характер повести выражается в наличии фабульной линии, построенной по принципу последовательного сцепления событий, системы литературных персонажей, принимающих активное участие в развитии действия, в преобладании повествования над описанием.

В книге Надежды Черновой представлен поэтический контекст, который обогащает содержание произведения искренними чувствами. Как известно, лирическое начало тесно связано с эмоциональной сферой литературного произведения.

Поэтический контекст, воссозданный в книге Надежды Черновой, обусловлен непосредственным влиянием ее лирики, в которой ярко выражен метафорический план.

Лирический повод определяет возникновение поэтического контекста повести: это воспоминание, кульминация лирического чувства и др.

Художественная форма бытования лирического эпизода: пейзаж или иное описание (настроения, необычного события, чувства) и др.

Художественные средства, которые применяются для создания поэтической интонации в повести (метафоры, сравнения и другие тропы).

IV. Прием рефлексии как завершающий этап анализа повести «Степной Вавилон»: студенты анализируют проделанную работу, оценивают полученные результаты и намечают перспективу на будущее.

V. Домашнее задание: подготовить анализ поэтического контекста любого рассказа (кроме изученного на занятии) из книги Надежды Черновой «Степной Вавилон». Студент имеет право выбора рассказа.