

Как показала практика, системное обучение руководителя МО дает положительный результат и способствует утверждению демократического стиля управления школой.

Участие педагогов в инновационной деятельности, целенаправленное формирование профессиональных компетенций учителя позитивно сказываются на качестве учебно-воспитательного процесса.

По оценке учащихся, в школе становится очевидным следующие перемены: урок в большей степени приобретает характер исследования, нормой школьных взаимоотношений становится сотрудничество, личностное развитие ученика «выходит» на первый план, учителя от авторитарной педагогики переходят к демократическому стилю общения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. К.М. Ушаков «Ресурсы управления школьной организацией». М., «Сентябрь», 2000г.
2. М.В. Ерхова «Рефлексивно-деловые игры в управлении школой в образовательной практике». М., «сентябрь», 2008г.

### ИНТЕРПРЕТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

**Колобанова Л.Н.**

*Костанайский государственный педагогический институт*

И.Алтынсарин видел важнейшую воспитательную роль литературы, понимал ее место в общественной жизни, считал, что она должна способствовать приобщению народа к науке, культуре, прививать передовые взгляды, пробуждать и развивать общественное сознание. Он стремился теснейшим образом связать литературу с жизнью, поднимал важнейшие общественные проблемы, решал их с передовых позиций. В современной школе важнейшее значение при обучении литературе играет интерпретация художественного текста.

Интерпретатор должен подходить к тексту как в целостности, а также варианты его истолкования, исходя из многозначности художественного образа.

Концептуальную функцию и выполняет на уроках литературы прежде всего заключительный, обобщающий этап изучения произведения, который характеризуется созданием новой проблемной ситуации и на котором, по мнению В.Г.Маранцмана, «школьники самостоятельно защищают определенное мнение о произведении, применяют накопленные в процессе анализа знания» [1, 216]. Иначе говоря, юные читатели должны дорасти до интерпретации, а к ней они движутся через анализ, создающий надежный фундамент для глубоких обобщений и грамотных оценок.

Интерпретационным потенциалом обладает проблемное изучение литературного произведения. По мнению В.Г.Маранцмана, «создание проблемной ситуации требует прежде всего найти острый вопрос, который явится началом, завязкой проблемного подхода к теме... Для того чтобы проблемный вопрос развился в проблемную ситуацию, необходимо обнаружить разные грани его решения, сопоставить разные варианты ответов» [2, 49]. Необходимое качество проблемного вопроса – «емкость, способность охватить не только единичный факт, а широкий круг материала». В нем «более откровенно выражена перспективность, возможность выхода на другие вопросы, соединения с ними» [2, 51].

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

Приоритет в создании методики проблемного изучения литературного произведения принадлежит В.Г.Маранцману. Предложенные в его методических пособиях материалы позволяют избежать тех опасностей, которые нередко напоминают о себе на уроках, проводящихся в рамках проблемного обучения.

Во-первых, общий (стратегический) проблемный вопрос может помешать учащимся в осмыслении литературного произведения как сложной, многоплановой структуры, ибо сам процесс изучения будет ограничен логическим объемом того или иного понятия. Следовательно, при обдумывании системы уроков по теме необходимо найти такой стратегический вопрос, который как бы спровоцирует появление тактических вопросов, затрагивающих художественный нерв произведения и в то же время нацеливающих на постижение различных сторон его содержания и формы. Причем важно подчеркнуть, что сам характер вопросов (нравственно-психологический) учитывает возрастные особенности учащихся.

Во-вторых, учитель может неправильно сформулировать частные, тактические вопросы, ответы на которые уведут в сторону от вопроса главного, стратегического, вследствие чего поставленная цель не будет достигнута: стратегический вопрос исчезает из поля зрения учащихся или последние дадут на него формальный, поверхностный ответ.

Необходимо и осознание учителем и его воспитанниками самой логики работы с проблемными вопросами. По аналогии со структурой сложноподчиненного предложения с несколькими придаточными Маранцман предлагает следующие типы отношений между общим проблемным вопросом и частными проблемными ситуациями «Проблемная организация пути анализа может строиться по способу соподчинения и последовательного подчинения частных вопросов общему. Цепочку вопросов, возникающих друг за другом (последовательное подчинение), мы избираем для анализа «Евгения Онегина». Путь соподчинения частных проблемных ситуаций общему проблемному вопросу мы изберем для анализа романа Лермонтова «Герой нашего времени». [2, 165].

И последнее. В ходе ответа на стратегический вопрос возможна неполнота, логическая нечеткость, эскизность. Как показывает практика, на заключительном этапе изучения произведения развернутому ответу на главный вопрос темы чаще всего требуется специальное занятие, на котором, кстати, может быть существенно расширен художественный материал для осмысления: ранее не рассмотренные эпизоды, в которых встречается главный герой; сопоставление героя, который находится в центре внимания, с другими героями; различные формы художественного контекста и т.п.

Конечно, система проблемного обучения не вносит проблемность как некое свойство в урок литературы, а усиливает его, ибо без этого свойства само преподавание литературы в средней школе просто невыносимо. И от учебника и методических пособий к нему зависит, насколько эффективно будет действовать учитель, пытаясь реализовать на практике принципы, составляющие основу этой педагогической системы.

Технология проблемного обучения при условии грамотного использования может способствовать развитию интерпретационных навыков школьников, так как на этапе анализа стратегический вопрос в разных вариантах будет постоянно присутствовать на уроках, напоминая школьникам о художественном целом и, соответственно, о векторе их познавательной деятельности, а интерпретационные ходы на этапе синтеза, обобщения будут более подготовленными и выверенными.

На наш взгляд, возвращение к методике проблемного изучения литературного произведения, созданной В.Г.Маранцманом, и ее творческое развитие, базирующееся на теории и практике интерпретационной деятельности, имеет большую перспективу.

Характеризуя уроки литературы в IX-XI классах, остановимся на термине «моделирование читательской интерпретации».

В чем заключается своеобразие читательской интерпретации? Любая интерпретация, по мнению Маранцмана, требует эмоционально-образного постижения литературного произведения, включения работы воображения, а не только осознания художественной формы и смысла текста. «Разумеется, в научных и литературно-критических интерпретациях работа чувств, воображения, образного мышления носит характер свернутого, предварительного и впоследствии подавленного этапа творчества. В школьных условиях именно эти элементы читательской интерпретации становятся содержанием процесса погружения в текст и его оценки» [3, 22].

Интерпретация названа читательской, и в силу того что она свободна, у нее могут быть разные векторы, о которых очень точно и глубоко писал еще в 80-е годы Г.Н.Ионин, вычленив 1) метод художественной интерпретации; 2) метод критики, имеющей и историко-литературную, и публицистическую направленность; 3) метод литературоведческого поиска, предполагающий исследование той или иной проблемы. Также ученый охарактеризовал три уровня овладения методом: 1) подражание (репродуктивный уровень); 2) вариация (эвристический уровень); 3) самостоятельное творчество (исследовательский уровень). «Каждый из учеников имеет в школе перспективу освоить все три уровня в каждом из трех методов, но может остаться и на одном из них» [4, 29].

Модель – в широком смысле образ какого-либо объекта, процесса или явления, используемый в качестве его «заместителя» или «представителя». Основу моделирования на уроке литературы определяет образ или образный ход, который структурирует читательскую интерпретацию художественного целого и становится знаком, символом этой интерпретации. Причем моделирующая деятельность школьников – это процесс, нередко смещающий границу, которая отделяет учащегося-интерпретатора от автора, так как первый начинает выступать в роли сотворца произведения. Если учитывать степень «художественной» активности школьников, то можно выделить четыре ее уровня:

1) первый уровень – следование за автором, опора только на образные реалии и смыслы художественного текста (солнце на уроках по лирике Б.Л.Пастернака и повествовательным произведениям И.А.Бунина и В.Г.Распутина «Солнечный удар» и «Последний срок»);

2) второй уровень – перенос встречающегося в тексте образа на те ситуации, где он не обнаруживается, но которым органичен, перенос, сопровождающийся расширительным толкованием его художественной семантики (слова-кинжалы на заключительном занятии по «Гамлету» В.Шекспира; губка, впитывающая окружающий мир, на уроках по лирике Б.Л.Пастернака, посвященных сущности поэтического творчества);

3) третий уровень – создание образов, не встречающихся в произведении, но соприродных ему; образов, помогающих школьникам в постижении авторской позиции (образ огня, используемый при интерпретации третьего действия грибоедовской комедии «Горе от ума», где показано распространение сплетни о безумии Чацкого);

4) последний, четвертый уровень – художественное моделирование читательской интерпретации (создание нового текста в художественном стиле после изучения литературного произведения; создание киносценария или текста инсценировки).

Процедура моделирования читательской интерпретации может рассматриваться в контексте интертекстуальной проблематики.

Как известно, знаки (в том числе и символические образы) тех или иных текстов (претекстов) входят в новый текст. Причем в новой художественной ситуации их смыслы могут существенно трансформироваться. И соответственно работа с интертекстом на уроке литературы предполагает выявление этих знаков, их атрибуцию (определение исходного текста и его автора) и, самое главное, постижение характера изменения их художественных смыслов.

В методике эта проблема уже стала объектом исследования. Так, С.А.Зинин рассматривая внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса, выделяет и характеризует уроки изучения межтекстовых взаимодействий. По его мнению, «формирование и закрепление навыков межтекстового анализа позволяет учащимся видеть «текст в тексте», выявлять его функции, воспринимая историко-литературный процесс в его внутреннем единстве и взаимодействии различных творческих «точек зрения» и традиций» [5, 197]. Причем одни уроки направлены на формирование у учащихся представлений о литературном влиянии («От подражания к самовыражению: М.Ю.Лермонтов и Дж.Байрон»), другие – через сопоставление оригинала и пародии вводят старшеклассников в атмосферу идейной борьбы («Литература в зеркале пародии: А.Фет и Дм.Минаев»), третьи – способствуют глубокому раскрытию глубинных связей разножанровых текстов («Роль чужого текста в художественной структуре драмы М.Горького «На дне») и т.д.

Зинин прежде всего акцентирует внимание на двух типах межтекстовых связей, которые были охарактеризованы Женнетом: связи, основанные на отношении соприсутствия двух или нескольких текстов (цитата, аллюзия), и связи, основанные на отношении производности (стилизация и пародия).

На уроках тот или иной автор нередко рассматривается как субъект диалогической ситуации, который может принимать позицию другого субъекта и стараться ей найти аналог в создаваемой им текстовой среде (переложение на язык современной поэзии древнегреческих мифов, предпринятое Р.М.Рильке; попытка А.И.Куприна перевести на язык художественной прозы целый комплекс музыкальных образов, встречающихся во второй сонате Бетховена), а может этой позиции и противостоять (серьезное переосмысление судьбы блудного сына в произведениях Рильке и Гумилева).

Интерпретационные навыки требуют систематических тренировок, и хорошо, что есть учебник, который создает для деятельности такого рода очень хорошие условия. Это российский учебник литературы для X класса под редакцией Г.Н.Ионина и Г.И.Беленького. Он содержит богатый материал и для организации аналитической деятельности школьников.

Интерпретационная деятельность на уроке литературы – это целенаправленная и многоаспектная работа с художественными смыслами, предполагающая особое внимание к творческим замыслам тех или иных авторов, немислимая без развернутых и сжатых сопоставлений, на основе которых делаются обобщения. И не удивляет то, что после серьезной работы с художественными текстами ученики нередко отрываются от их реалий и входят в сферу абстрактных размышлений на философские, нравственные и эстетические темы.

И.Алтынсарин писал «знания светлые навек в благодарную память вплетем». Уроки литературы, интерпретация художественного текста способствуют нравственному воспитанию, развитию творческих и познавательных интересов учащихся.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Методика преподавания литературы: Учебное пособие / Под ред. З.Я.Рез. – М., 1977.
2. Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. – М., 1977.
3. Маранцман В.Г. Цели и структура курса литературы в школе // Литература в школе. – 2003. – №4.
4. Ионин Г.Н. Школьное литературоведение: Учебное пособие к спецкурсу. – Л., 1986.
5. Зинин С.А. Внутрпредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. – М., 2006.
6. Маранцман В.Г. Роман А.С.Пушкина «Евгений Онегин» в школьном изучении. – М., 1983.
7. Маранцман В.Г. Изучение литературы в 8 классе. – М., 1987.
8. Маранцман В.Г. Изучение литературы в 9 классе. – М., 1992.

### **Ы.АЛТЫНСАРИННИҢ АҒАРТУШЫЛЫҚ ИДЕЯЛАРЫН ОҚУ – ТӘРБИЕ ЖҰМЫСТАРЫНДА ҚОЛДАНУ**

**Кудербекова А.С.**

*Қостанай қаласы әкімдігінің білім бөлімінің ММ №16 орта мектебі*

Педагогикалық ойлар қазақ халқының рухани-мәдени мұрасының бір бөлігі ретінде көне ғасырдан бері қалыптасып дамып келе жатқан педагогика ғылымы деңгейіне жетті. Алғаш халықтың ауыз әдебиетінің барлық жанрында, әдет-ғұрып, салт-дәстүрде жарық көрген тәлім-тәрбие тәсілдері, әдістері әр кезеңде өмір сүрген қайраткерлердің ойлары, іс-әрекеттері, жарияланған еңбектерінде жүйеленіп дамытылды.

Қазақ халқы үшін педагогикалық ойлардың дамуының бетбұрыстық сипат алып биікке көтерілу кезеңдерінің бірі ХІХ ғасырдың екінші жартысы деп есептелінеді. Өйткені бұл кезеңде ағартушылық әрекетімен, саяси-әлеуметтік, философиялық толғаумен қазақ қоғамының дамып ілгерілеуіне үлес қосқан Ш.Уәлиханов, Ы.Алтынсарин, А.Құнанбаев.

Сол ХІХ ғасырдың екінші жартысындағы саяси-әлеуметтік сипат аясындағы тарихи-мәдени өлшемдер тұрғысынан қарағанда Ы.Алтынсариннің білім берудегі сіңірген еңбегі өз заманындағы жаңа типті мектеп ашып, оқу-әдістемелік құралдар дайындағанын ұлы істің бастамасы деуге болады.

Қазіргі білім беру жүйесінің жаңа құрылымы мен оқу әдістемелік жұмыстарының мазмұнының өзгеруі мұғалімдердің кәсіби шеберліктерін жаңартуды, шыңдауды талап етеді.

Ыбырай Алтынсарин өзінің педагогикалық – ұйыдастырушылық әрекетінде бірнеше маңызды принциптермен әдістерге сүйенді.

**Біріншіден**, білім беруді әліппеден бастауды ұсынды. Бұл заңдылық жалпы адам танымының қисынынан туындайды. Бұл да маңызды дидактикалық принцип.

**Екіншіден**, білім беруде жүйелілік әр уақытта сақталуы қажет, әркімнің өзі білгенінше сабақ өткізуіне болмайды. Кез-келген пәнді оқытуда белгілі бір жүйе, қабылданған стандарт болуы қазір де аса маңызды талап. Осы принципке сүйене отырып, Ы. Алтынсарин сол кездегі мектептер жұмыстарына сараптама беріп отырған.

**Үшіншіден**, білім беру ісінде теориялық баяндау мен нақты іс-тәжірибе бірін-бірі толықтыруына аса үлкен мән берген. Ы.Алтынсарин ғылым мен техниканың ұлы жаңалықтарын өзінің шағын әңгімелерінің арқауы еткен ғалым.

**Төртіншіден**, білім берудегі этникалық ерекшеліктерге мән береді «Енді мен кыргыз хрестоматиясының екінші бөлімін құрастырып жатырмын... бұл бөлімнің тарихи мәліметтер жөнінде тарауына қыргыз халқының өз тарихынан материалдар енгізу керек болып отыр, бірақ ондай материалды қайдан аларымды білмеймін... Өз туған халқыма кыргыз тілінде жалпы білім беретін, дұрысын айтқанда, ғылыми мәліметтермен құрастырылған тағы бір еңбегімен қызмет етпекпін» деп атап көрсетті.

**Бесіншіден**, білім беруде баланың жыныстық қасиеттерін де есепке алу қажеттігіне ұсынды. Олардың әрқайсысының табиғи ерекшеліктеріне сүйене отырып, бастауыш мектептерде балаларды ағаш өнеріне, қыздарды қол шеберлігіне үйрету көзделді. Мұның өзі Ы.Алтынсариннің өте көреген, алға ұмтылған педагог екенін көрсетеді.

**Алтыншыдан**, Ы.Алтынсарин білім беру процесінің ізгіліктік сипатын анықтайды. Білім адамды рухани байытады, жанын жадыратады, жақсылыққа жетелейді, көңілін көтереді, рухын нығайтады, жігерін күшейтеді.

Ыбырай Алтынсариннің білім және тәрбие беру мақсаттары өмір талабынан туып, қазақ халқының жалпы мұң-мұқтаждарымен астарласып жатыр. Ыбырайдың педагогикалық мұраты балаларға «жан-жақты және кең көлемде білім беру».