ВВЕДЕНИЕ

Природа наделила человека неограниченной способностью воспринимать и преображать мир, творить новую действительность.

Это движение и развитие человека в познании и творчестве происходит в процессе интерпретационной деятельности, направленной на установление и развитие диалогических отношений человека с миром и самим собой.

Постоянно растущий и быстроменяющийся поток информации, ее роль в жизни общества актуализируют значимость для современного человека тако- го качества, как ***интерпретационная компетентность***, которая понимается нами как стремление (от мотивации до потребности), способность и готов- ность личности к качественной обработке информации сообразно ее природе на основе соответствующего опыта интерпретационной деятельности.

В период «жизни по горизонтали» (М. Жванецкий) и пропаганды легкого, **безответ**ственного существования обучение интерпретационной деятельно- сти, воспитание потребности в непрерывном **труде-интерпретации** стано- вится, с нашей точки зрения, главной задачей школьного образования.

Деятельностный, диалоговый, ценностно-смысловой характер процесса интерпретации, направленность на получение продукта позволяют рассма- тривать интерпретацию как универсальный вид деятельности человека, со- относимый с *общением* и *творчеством*, в основе которых лежит рефлексия, понимание, установка на *другого*, самовыражение.

Результатом интерпретационной деятельности человека становится творческий продукт — *ответ* читателя на диалог с текстом культуры: идея, образ, мысль, поступок.

Размышляя об интерпретирующей деятельности человека, А. Ф. Лосев писал, что она «условна, шатка, гипотетична, капризна, но она есть отражение абсолютных энергий «самого самого». И в этом гарантия их осмысленности и правды» [81].

Любая информация может стать объектом (субъектом) интерпретацион- ной деятельности, но не всякая информация имеет *смысл* и *ценность*. На фоне быстрой утраты актуальности значительного объема информации **литература** как вид искусства обнаруживает удивительную способность к умножению смыслов и наращиванию культурной памяти человечества (В. Изер). В период нестабильности жизни общества художественное произведение противо- стоит распаду мира (Г. Гадамер, У. Эко), продолжая оставаться «механиз-

мом трансляции смыслов и поиском истины жизни» (Д. А. Леонтьев [76]), напоминая нам о том, что «божественное послание» существует, и у него есть смысл (У. Эко).

Как деятельность интерогенное общение с искусством ведет к изменению субъекта восприятия. Будучи убежденным в действенной природе искусства, А. Н. Леонтьев писал: «…искусство не информирует, оно движет людей, под- вигает их, в смысле подвига, к жизни» [75].

Во все времена человек стремился к осмысленному существованию: исчезновение *значительного* (С. Аверинцев), потеря смысла всегда воспри- нимались как утрата духовного центра. В русской культуре на протяжении веков **литература** выполняла смыслообразующую функцию: художественный и личностный смыслы произведения сопрягались в сознании читателя как источник духовной свободы, нравственности и красоты.

Современная наука рассматривает чтение как путь саморазвития, са- моидентификации и самовоспитания личности (Т. Г. Браже). Творческая при- рода художественного общения актуализирует в современном дискурсе науки и искусства, философии и образования идеи о диалогичности мира как текста культуры М. М. Бахтина. Эти идеи обретают новые смыслы. Понимание государством необходимости диалогизации отношений между всеми субъ- ектами учебного процесса отразилось и в постановке стратегических целей российского образования: впервые образовательный стандарт рассматривается через *систему ценностных ориентаций как инструмент обеспечения баланса* ***целей личности, общества*** и ***государства***. Такое сопряжение ценностных и целевых установок всех субъектов системы образования, с нашей точки зрения, является главным условием не только учебного, но и бытийного диа- лога, залогом экономического и духовного развития общества.

***Литературное образование*** в наибольшей степени активизирует и раз- вивает диалогическое отношение к миру, поскольку его целью является ***«не только интеллектуальное освоение, но и эмоциональное присвоение гума- нистического потенциала искусства и науки, отработка эстетических и психологических механизмов общения человека с искусством, наукой, людьми»*** (В. Г. Маранцман).

В силу социально-исторических причин и литературоцентричности рус- ской культуры литература как учебный предмет долгое время играла главную роль в системе отечественного образования. В настоящее время ее значение в обучении, воспитании и жизни человека незаслуженно игнорируется, что снижает статус предмета «литература» в школе и уменьшает в России научный интерес к проблемам литературного развития читателя-школьника. При этом значительный опыт отечественной методики показал, что именно в процессе литературного образования в наибольшей степени формируются ценностный компонент личности, развивается художественное и диалогическое мышление, гармонизируется концептуальное и образное восприятие мира, раскрываются и развиваются творческие способности учащихся.

Особенно актуальной становится проблема реализации целей литератур- ного образования в аспекте образовательно-воспитательных задач на основе базовых национальных ценностей, заявленных в государственном образова- тельном стандарте [135]. Основная роль в решении этих задач принадлежит ***творческим*** и ***исследовательским*** работам [96], направленным на развитие творческого мышления учащихся и потребности в создании ***нового***.

К настоящему времени отечественная методическая наука накопила огромный опыт в области литературного развития читателя-школьника на разных этапах его взаимодействия с художественным текстом: от установки на чтение — до мотивации к творчеству. Из трех основных этапов художе- ственного общения (*восприятие — анализ — интерпретация*) методика в наи- большей степени уделила внимание школьному *анализу* текста (Г. И. Белень- кий, Т. Г. Браже, Г. Н. Ионин, М. Г. Качурин, Л. В. Лузина, Л. И. Коновалова, В. Г. Маранцман, И. А. Подругина, А. Г. Прокофьева, З. Я. Рез, Е. С. Роговер, И. В. Рогожина, И. В. Сосновская, Л. В. Тодоров, Е. И. Целикова, М. И. Шутан и мн. др.), в значительно меньшей — проблемам *читательского восприятия* (Н. В. Беляева, Р. В. Глинтерщик, Л. Г. Жабицкая, В. Г. Маранцман, Н. Д. Мол- давская, И. В. Полковникова и др.), развития читательского воображения как важного компонента художественного восприятия (Л. И. Коновалова, З. Н. Новлянская, О. И. Никифорова, Л. А. Семенова) и развитию эмоцио- нальной сферы личности (З. Н. Новлянская, В. Г. Маранцман, А. А. Мелик- Пашаев, И. В. Сосновская, Е. Р. Ядровская и др.).

*Интерпретация* в большей степени рассматривалась в методике как продукт читательского сотворчества на заключительном этапе изучения художественного произведения. В разные годы идеи читательского сотворче- ства и постановки творческих работ разрабатывали методисты и психологи Ф. З. Шнеерсон, И. В. Соловьева, М. А. Рыбникова, З. Я. Рез, Н. М. Со- колова, Н. В. Колокольцева, А. М. Гринвальд-Земскова, З. Н. Новлянская, Л. С. Айзерман, Н. Р. Бершадская, В. З. Халимова, А. Г. Кутузов, Г. Н. Ионин, Е. А. Корсунский, В. Г. Маранцман, М. Я. Мишлимович, С. А. Никифорова, И. Л. Старцева, Е. Р. Ядровская и др. «От маленького писателя — к большому читателю» в этом видела значение творческих работ М. А. Рыбникова; «пи- шущие больше читают» — показали исследования Е. А. Корсунского. О роли школьного литературного творчества как механизме приобщения учащихся к «гармонии искусства» писал Г. Н. Ионин. Важность сотворчества как умения не только *разобрать*, но и *собрать* художественное произведение на уроках литературы отмечал Л. С. Айзерман.

При этом ведущая роль ***интерпретационной деятельности*** на всех этапах художественного общения до сих пор в методике не обозначена, что усиливает тенденцию обращения в реальной школьной практике к неинтер- претационным формам и методам работы с текстом и антихудожественным методам диагностики уровня литературного развития читателя-школьника в формате тестовых технологий.

В книге интерпретация рассматривается автором как путь (метод) и сред- ство (технология) и условно-итоговый продукт развития диалога читателя- школьника с художественным произведением.

Впервые мысль об интерпретации как *технологии общения с искусством* была высказана В. Г. Маранцманом в 90-е гг. XX в. [83]. Создание читатель- ской интерпретации, по мысли методиста, является главной целью освоения читателем-школьником литературного произведения. Ученый рассматривал продукт читательской интерпретации — литературное творчество — не только как результат изучения литературы, но и как метод обучения. Методической школой В. Г. Маранцмана, опирающейся на диалогическую концепцию обучения литературе, была создана система творческих работ для учащихся 5–11-х классов.

Отдельные исследования в методике были посвящены проблеме интер- претации художественного текста и разработке системы заданий в учебной литературе (А. Н. Семенов [114]), проблеме развития интерпретационных умений читателя-школьника (Г. Н. Ионин, И. Н. Гуйс, М. Ю. Борщевская, М. Г. Дорофеева, Н. М. Свирина, Л. В. Шамрей, И. Л. Шолпо, М. И. Шутан и др.). Однако целостного исследования развития интерпретационной дея- тельности читателя-школьника на материале творческих работ с 5-го по 11-й классы до настоящего времени не проводилось.

Автор предпринял попытку обосновать новое направление в методической науке — исследование интерпретационной деятельности читателя-школьника и условий ее развития.

***Интерпретационная деятельность читателя-школьника*** должна, с нашей точки зрения, стать ключевой в системе школьного литературного образования как деятельность субъект-субъектная, смыслообразующая, на- правленная на приобщение к духовным и нравственным ценностям, на лите- ратурное и личностное развитие читателя-школьника.

Результаты этой деятельности, с одной стороны, отражаются на уровне литературного развития учащихся и могут быть оценены и, с другой стороны, относятся к результатам, не подлежащим оценке в привычном ее понима- нии — на уровне сформированности ценностных компонентов личности [135]. В этом заключается диалектическая сущность интерпретации как процесса и продукта интерпретационной деятельности, что обусловливает значимость и сложность исследуемого явления.

Сопряжение диалога с текстом и диалога с самим собой в процессе ин- терпретации художественного произведения понимается нами как главное условие сопряжения внешней и внутренней жизни читателя. Интерпретацион- ная деятельность дает учащемуся значимый опыт эстетического и духовного общения с искусством, другими людьми, самим собой; создает условия для формирования устойчивой потребности в диалогическом отношении к миру и установки на потребность в понимании Другого.

С этих позиций исследование интерпретационной деятельности читателя- школьника является значимым не только для методики преподавания ли- тературы, но и методической науки как таковой, поскольку цели и задачи методики направлены на активизацию и усиление интерпретационных процессов в любой сфере деятельности человека, на формирование потреб- ности в труде-интерпретации. В книге мы представили **систему развития интерпретационной деятельности читателя-школьника в 5–11-х классах**, которая, с нашей точки зрения, может быть творчески использована в школе в разных образовательных предметных областях.

Учебно-методические материалы, разработанные в процессе создания системы, нашли реализацию в учебно-методическом комплексе по литерату- ре под ред. В. Г. Маранцмана, в книгах «Современная литература в базовой и профильной школе» [157], «Интерпретация текстов искусства» [162], «Чте- ние как диалог» [164], а также в разработке технологического обеспечения программы литературного и личностного развития «Диалог», реализуемой автором на базе ГБОУ «Ленинградский областной центр развития творчества одаренных детей и юношества “Интеллект”» в формате очно-дистанционного обучения.

Полученные результаты и материалы исследования легли в основу разра- ботанного совместно с коллегами интегративного курса для старшеклассников и студентов ***«Интерпретация текстов разных видов искусства»***, который рассматривается автором как методическая предпосылка для введения нового школьного предмета ***«Интерпретация текстов культуры»****,* направленного на освоение учащимися технологий интерпретации текстов разных дискур- сов: учебного, научного, художественного. Разработанные критерии оценки творческих работ по литературе могут быть использованы при оценивании творческих работ по вербальной интерпретации текстов разных видов ис- кусства.

С нашей точки зрения, активное внедрение системы развития интерпре- тационной деятельности читателя-школьника, представляющей процессы литературного и личностного развития в их единстве и взаимосвязи, позволит преодолеть разрыв между заявленными в ГОС второго поколения и иннова- ционной образовательной инициативой «Наша Новая школа» [96] целями образования и доминирующими на практике *антиинтерпретационными* формами текущей и итоговой аттестации.

Мы надеемся, что проведенная работа окажется полезной для коллег — ученых-методистов, преподавателей, учителей, будущих учителей словес- ности, а также психологов и философов, которые занимаются данной про- блемой.