Т. Г. Галактионова

«ОТКРЫТОЕ ЧТЕНИЕ» — КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЧТЕНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена осмыслению концептуальной характеристики чтения как социально-педагогического феномена открытого образования на основе введения понятия «открытое чтение», которое рассматривается в логике постмодернистских воззрений современной педагогики. Предлагается определение сущности «открытого чтения» как культурного явления семиотического характера в условиях современного социума; представлен анализ тенденций современного литературного процесса как предпосылки формирования содержательного контекста понятия «открытое чтение»; обоснована социально-педагогическая природа «открытого чтения» в условиях открытого образования с учетом изменений в целях, в структуре содержания, в организации и способах оценки результатов образования в контексте компетентностного подхода.

T. Galaktionova

«OPEN READING» — A CONCEPTUAL CHARACTERISTICS OF READING AS A SOCIAL-PEDAGOGICAL PHENOMENON OF OPEN EDUCATION

A description of the conceptual characteristics of reading as a social-pedagogical phenomenon of Open education is given, it is based on the concept «Open reading» which is interpreted in the framework of modern pedagogic postmodernist views. The «Open reading» is defined as a cultural semiotics phenomenon of modern society. The modern literary process tendencies are analyzed as preconditions of substantial context of «Open reading» formation. The social-pedagogical nature of «Open reading» in conditions of Open education is proved in view of structural, content and organizational changes in the context of competence approach.

Анализ исследований по проблемам открытого образования показал, что открытое образование имеет неоднозначную интерпретацию. В контексте нашего исследования мы исходим из общей позиции, что открытое образование предполагает его открытость мировой культуре, социуму, человеку, что, в свою очередь, определяет новое качество образования, для которого характерны определенные ценностные и технологические доминанты.

Открытость мировой культуре — это: ориентация на жизнь в открытом и меняющемся мире; готовность к принятию и пониманию культурного многообразия мира при сохранении ценностного отношения к национальным традициям; ценностное равенство различных источников образования.

Открытость социуму — это: диалог и терпимость как ценности демократического сознания; социальная ответственность как норма взаимодействия; образование как средство личностной самореализации и достижения социального успеха; образование как средство созидания и образование как результат созидательной (деятельной) активности; ценность для становления человека эмоционально окрашенных событий в образовательном процессе.

Открытость человеку — это: ценность совместной деятельности и общения; уважительное отношение к личному опыту ученика как источнику образования; гарантия педагогической помощи и поддержки человеку в проблемных ситуациях.

Пространственно-временная характеристика открытого образования находит свое отражение в двух терминах, принятых и утвердившихся на международном уровне. Термин «life long education» (образование через всю жизнь) акцентирует внимание на времени — т. е. это непрерывное образование. Термин «life wide education» (образование широтой в жизнь) обогащает картину, акцентируя внимание на размах образования, которое осуществляется во всём диапазоне нашей жизни, на любом её поприще, в любых формах и вариантах.

Названные характеристики открытого образования соответствующим образом определяют новую роль и статус чтения. Мы рассматриваем чтение как сложную открытую систему, основными компонентами которой выступают: текст, читатель и социум, системообразующим ядром этой системы выступает читательская потребность приобщения к культуре социума посредством восприятия текста; с другой стороны, стремление к чтению, очевидно, опосредовано влиянием социума.

Рассматривая чтение школьника как феномен открытого образования, мы понимаем, что чтение выступает в качестве основания и следствия открытого образования. С другой стороны, содержание

чтения определяет степень открытости образования мировой культуре.

Увеличение информационного потока, широкая доступность информации актуализирует умение не только эффективной работы с разного типа информацией, включая тексты на иностранных языках и разных носителях, но и умение критически оценивать ее содержательную ценность.

Продуктивность процесса чтения способствует успешному взаимодействию образования и социума. Скорость обновления информации, масштабы происходящих в социуме изменений актуализируют вопросы читательской компетентности.

Чтение как личностная ценность определяет уровень совместной деятельности и общения участников образовательного процесса; обогащает личный опыт ученика; является нравственным духовным ресурсом в проблемных ситуациях.

Чтение как вид познавательной интеллектуальной деятельности является необходимым навыком в условиях непрерывного вариативного образования.

Названные характеристики являются предпосылками к становлению новой категории чтения, которая могла бы быть обозначена как «открытое чтение». Чтение как форма взаимодействия человека и социума.

Рассматривая «открытое чтение» в логике постмодернистских воззрений современной педагогики, определимся в своем понимании сущности постмодернизма. Как правило, этим понятием обозначают характерный для современной культуры тип философствования, дистанцированный как от классической, так и от неклассической традиций и позиционирующий себя как постсовременную, т. е. постнеклассическую философию[1]. Ведущими представителями этого направления считаются: Р. Барт, Батай, Бланшо, Бодрийяр, Делез, Деррида, Джеймисон, Гваттари, Клоссовски, Кристева, Лиотар, Мерло-Понти, Фуко. Кроме того, постмодернизм рассматривают как нетрадиционную, неклассическую систему конца века, закономерный этап в развитии литературы и искусства переходного периода. В «Литературной энциклопедии терминов и понятий» он определяется как «многозначный и динамически подвижный в зависимости от исторического и национального контекста комплекс философских, эпистемологических, научно-теоретических и эмоционально-эстетических представлений»[2]. Современная культура рефлексивно осмысливает себя как «постмодерн», т. е. постсовременность, как процессуальность, которая разворачивается «после времени» — в ситуации «свершенности» и «завершенности» истории. В целом если современное культурное состояние может быть зафиксировано посредством понятия «постмодерн», то состояние осознающей его ментальности — посредством понятия «постмодернизм». В этом плане исследователи настойчиво подчеркивают рефлексивный характер постмодернизма как феномена культуры. «Постмодерн... понимается как состояние радикальной плюральности, а постмодернизм — как его концепция»[3]. Наглядным проявлением постмодерна являются такие интердисциплинарные формы художественного выражения, как видеоарт, инсталляция, эйнвайронмент, хэппенинг и другая творческая активность, возникающая в процессе взаимодействия различных видов искусства.

Для нашей концепции приобщения к чтению как социально-педагогическому феномену открытого образования принципиально важно, что постмодернизм характеризуется изначальной плюральностью проблемного поля, обнаруживающего, к тому же, постоянные интенции к своему расширению. В постмодернистской рефлексии оформляется также

интерпретация постмодернизма как феномена, являющегося проявлением любой радикальной смены культурных парадигм (Д. Лодж, У. Эко). Постмодернизм рассматривается как своего рода этап в эволюции культуры, основными характеристиками которого являются плюрализм и открытость в отношениях с другими эстетическими направлениями современности[4]. В современном научном языке наряду с содержанием понятия «философия постмодернизма» активно используются такие понятия, как «постмодернистская социология», «постмодернистская культурология», «постмодернистская педагогика»[5]. Как заметила Рената Рапп-Вагнер в своей книге «Постмодернистское мышление и педагогика», «постмодернистская идеология нацелена на радикальное изменение сознания и на культурную революцию»[6]. Проецируя эти процессы в контекст педагогических явлений, можно считать, что наиболее радикальным проявлением постмодернизма в педагогике является антипедагогика (Е. Браунмюль, Г. фон Шенебек, Фуко М. Маннони). Свои теоретические воззрения представители антипедагогики называют концепцией открытого образования и самоопределяемого обучения. Несмотря на идентичную терминологию, мы разделяем лишь часть наиболее умеренных и либеральных положений данного направления: провозглашение партнерства во взаимодействии ребенка и взрослого, выдвижение тезиса о роли интереса и эмоционального контекста обучения как способов педагогической мотивации, утверждение того, что современная социальная ситуация выражена в плюрализме ценностей и интересов, в их конкуренции и в отсутствии какого-либо консенсуса. Однако мы принципиально не разделяем тезис антипедагогики о том, что современное общество — это общество без фундаментальных ценностей, поэтому преподаватель не имеет права признавать какие-то общезначимые цели воспитания и образования, которые, в свою очередь, основываются на общезначимых ценностях и нормах.

В течение трех последних десятилетий в зарубежной педагогической литературе[7] наметился новый подход к образованию, который можно назвать семиотическим. Исследования подобного рода стали появляться и в России[8]. Методологическим базисом этого подхода является семиотика — мощное течение в гуманитарных науках XX столетия, восходящее своими корнями к идеям швейцарского лингвиста Ф. де Соссюра и американского философа Ч. Пирса. Для того чтобы определить сущность «открытого чтения» как культурного явления семиотического характера в условиях современного социума, рассмотрим основные научные категории семиотики. Семиотика (греч. semeion — *знак*) — это область гуманитарного знания, изучающая культуру как систему знаков, символов. В более широком плане семиотику понимают как науку о знаковых системах в природе и обществе. Предметом семиотического анализа является производство, строение и функционирование различных знаковых систем, хранящих и передающих информацию. В поле зрения семиотики находятся естественные и искусственные языки (в том числе «языки» кино, театра, музыки), все типы визуальных знаковых систем (от дорожных знаков до живописи).

Рассматривая «открытое чтение» как явление семиотики, важно понимать такие семиотические категории, как: синтактика — сфера внутренних отношений между знаками; семантика — отношения между знаками и их объектами; прагматика — отношения между знаками и теми, кто ими пользуется. Семиотический контент идеи «открытого чтения» базируется на утверждении, что сущность знака раскрывается благодаря неограниченному семиозису. Семиозис — это

бесконечный процесс, посредством которого культура порождает знаки и присваивает знакам смысл. Сущность семиозиса заключается в том, что значения никогда не застывают в замкнутую и окончательную систему, поскольку мир знаков в процессе коммуникации находится в постоянном движении, структура кодов беспрерывно перестраивается.

Рассматривая феномен «открытого чтения» в логике семиотического подхода к образованию, в основе которого находится понятие «неограниченного семиозиса»[9], мы понимаем его как следствие семиозиса культуры чтения в открытом образовании.

Семиотика не выдвигает каких-либо принципиально новых образовательных технологий, она просто предлагает иной взгляд на образовательный процесс, исходя из того, что наша культура представлена большим многообразием знаково-символических систем (наука, литература, живопись, музыка, театр, кино и др.), языки которых в той или иной степени предстоит освоить учащимся. Рассматривая чтение как ключевой компонент образовательного процесса, попробуем сфокусировать на нем характерные особенности семиотического подхода к образованию. Адекватная работа с текстами в разных системах может быть обеспечена не только отдельным изучением каждой из них, но и формированием на материале разных систем, составляющих семиотической функции с выделением общих семиотических закономерностей. Семиотическая функция понимается как обобщенная способность: 1) разделять план содержания и план выражения, обозначаемое и обозначающее; 2) определять тип связи между ними; 3) переводить реальность текста в знаково-символический язык; 4) оперировать знаково-символическими средствами и их преобразовывать[10]. При этом сторонники семиотического подхода подчеркивают необходимость включения задач освоения различных видов знаково-символической деятельности. Это может быть сделано посредством активного использования карт, схем, рисунков, символов и др. Обосновывается необходимость включения в обучение заданий на перевод из одной знаковой системы в другую: перевод слов в действие — инсценировку, стихотворений, сценариев и романов в фильмы, докладов — в презентации, рисунков — в описание и обратно. Можно утверждать, что развитие в учениках этой способности имеет непосредственную связь с феноменом «открытого чтения» на основании нескольких уровней общности. Во-первых, семиотика может оказать существенную помощь в решении проблемы дефицита познавательной активности. Количество слабых учащихся или пассивных читателей может значительно уменьшиться, если образование и приобщение к чтению перестанет ограничиваться логоцентрическим режимом работы, направленным только на лингвистическую и литературоведческую образовательные компетентности. Направленность на другие стороны человеческого интеллекта, возможно, более развитые у так называемых дефицитарных учащихся (или слабых читателей), может быть плодотворной в не меньшей степени. Необходимо признать, что умение декодировать значения культуры (в частности содержание литературных произведений) в музыке, в языке тела, в танце, в телевизионной, компьютерной и кинопродукции не менее важны для становления семиозиса, а, кроме того, эти знаковые системы, возможно, более близки современным детям и юношеству, чем звучащее или письменное слово. Нельзя игнорировать то, что наша цивилизация переходит от господствующей вербальной коммуникации к визуальной, в которой преобладает образная, невербальная информация, основанная на знаковых системах и символах.

В последние годы активизировался интерес к проблемам визуальности в самых разных сферах жизнедеятельности. Для сегодняшней педагогической науки и практики уже очевидно, что визуальное восприятие и коммуникация посредством визуальных образов заслуживают самого серьезного внимания. Ученые констатируют, что в период существования постиндустриального общества визуальное начало становится ведущим как в материальной, так и в художественной культуре[11].

Понимание значимости визуального аспекта современной жизни, характерное для графического дизайна, знание и представление о «визуальном» в широком смысле уже сегодня находят свое практическое применение в педагогике эстетического воспитания, учебной наглядности, организации образовательного пространства. Перспективой развития этих тенденций в образовании является формирование такого нового современного направления, как педагогический дизайн.

Идея «открытого чтения» основывается на принципе толерантности, как форме гармонии в многообразии. Другие языки культуры рассматриваются не как конкурирующие факторы, а как способ взаимодополнения, обогащения, вариативности формы, как потенциальные союзники в приобщении к чтению. Образованный человек, по Стендалю, должен был освоить цифру, букву и ноту как знаки, лежащие в основе культуры мира и опыта предыдущих поколений, теперь этот перечень будет справедливым дополнить с учетом реалий сегодняшнего дня.

Другим важным аспектом общности идеи «открытого чтения» и семиотического подхода к образованию является убеждение, что семиотика «открытого чтения» может помочь обеспечить истинную междисциплинарность, к которой стремится современное образование, рассматривая ее как показатель социальной и культурной мобильности участников образовательного процесса. Взаимодействие нескольких семиотических языков помогает учащемуся понять саму природу репрезентации знания в разных учебных дисциплинах и сравнивать разные модусы знания. Эти характеристики «открытого чтения» становятся предпосылкой к распространению в современной педагогической практике такой организационной формы, как надпредметная образовательная программа.

Рассматривая интерпретирующие контексты образовательных процессов в отношении чтения, мы можем утверждать, что семиотика «открытого чтения» является одним из эффективных средств воспитания учебного сотрудничества, культуры диалога, овладения опытом открытого социально-педагогического взаимодействия, поскольку знаковая информация лежит в основе любой, в том числе и педагогической коммуникации. Иногда семиотическую компетентность педагога трактуют узко, как способ невербальной педагогической коммуникации — мимика, жесты, позы и др. Более перспективным путем создания, изучения, использования и передачи знаковой информации является технологическая цепочка: от знака предмета или явления — к символам понятий, от идей и явлений — к образу как результату отражения данного содержания в сознании человека и обратно[12]. Продолжая логику этого рассуждения в отношении «открытого чтения», можно предложить схему: от визуального, пластического, мультимедийного образа к традиционному тексту, от зрителя к читателю. От собственного творчества к восприятию чужого. Разумеется, это не единственный, но вполне допустимый путь приобщения к чтению.

«Открытое чтение» как компонент культуры открытого образования отражает те новые тенденции в понимании многомерности феномена культуры, ко-

торые нашли воплощение в Меморандуме международного консорциума по изучению европейских культур (2001 г.)[13]. Согласно концепции данного Меморандума, культура понимается как система знаково-символических форм — форм поведения, мышления и коммуникации, а также форм трансляции опыта. Внутри этой системы происходит непрерывный процесс взаимной диалогической интерпретации — творческой трансформации смыслов из системы одного языка в систему другого языка. Они образуют единую систему языков, являющуюся сверхличным фундаментом конкретного личностного бытия. Культура рассматривается как когерентная сеть убеждений (представлений) и интерпретационных действий, в ходе которых человек творит свой образ реальности. Существование совокупности интерпретаций и формирование интерсубъективной модели реальности делает главным предметом культурологии анализ коммуникационных структур. В ходе согласования когнитивного и коммуникативного аспектов складываются приемлемые для данной культуры способы понимания и действия, т. е. нормы. В Меморандуме подчеркивается, что культура не является монолитным единством или набором готовых структур, она динамична. В подходах к исследованию динамических соотношений между отдельными уровнями (художественные тексты, литературная критика и литературная политика) и сферами культуры (литература, кино, живопись и т. д.) в качестве ключевой выдвигается проблема смены социокультурных норм и ценностей. При этом подчеркнутое внимание к смене норм и ценностей не предполагает акцентирования прежде всего эмпирических социологических исследований. Подчеркивается, что равного внимания заслуживают процессы формирования, модифицирования и преодоления норм и канонов культуры. Поэтому культурные изменения и инновации рассматриваются в прямой связи с процессами модификации норм и ценностей, которые наблюдаются как в первичных (литература, живопись и т. д.), так и во вторичных текстах культуры. Идея «открытого чтения» оказывается созвучной утверждению, что анализ проблемы творчества в культуре связан не только с признанием стихийного динамизма культуры как системы языковых форм, но и с экзистенциальным ракурсом рассмотрения, для которого важно признание свободного, творческого усилия личности. Однако признание мобильности и динамичности социокультурных процессов не означает декларирование ухода от традиций культурного наследия. Напротив, в условиях нестабильности, неоднозначности и неопределенности современного мира книги и чтение являются своего рода залогом устойчивого поступательного развития, необходимой формой культурной преемственности, фундаментом интеллектуальной и духовной перспективы.

Рассмотрим тенденции современного литературного процесса как предпосылку формирования содержательного контекста понятия «открытое чтение». Стараясь глобально осмыслить обилие и разнообразие художественных стилей, методов творчества во всей полноте эстетического разброса и разнообразия, специалисты говорят о смене «литературного кода»[14]. Констатируется «тотальное изменение самой литературы, роли писателя, типа читателя[15]. Сегодня в недрах современного литературного процесса сосуществуют такие явления, как авангард и поставангард, модерн и постмодерн, сюрреализм, импрессионизм, неосентиментализм, метареализм, соц-арт, концептуализм и т. д. Критики говорят о жанровой пестроте, размытости границ, недостаточной эстетической прописанности новых жанров. При этом объективно отмечается стилевое и тематическое обогаще-

ние жанровой картины. По образному выражению М. Ю. Звягиной, многозначная реальность конца XX века сопротивляется стремлению воплотить ее в одномерную жанровую структуру[16]. Это проявляется в усилении взаимодействия между элементами жанровой системы, в трансформации жанров, в появлении новых. По мнению специалистов, разнообразие жанровых форм, наблюдаемое в современной литературе, свидетельствует, с одной стороны, о процессах активного распада традиционных жанровых форм а, с другой стороны, о продолжении эстетического поиска, активизация которого всегда была знаком рубежа[17].

Предметом постоянных дискуссий является конфликтная ситуация, касающаяся отношения к русской классике, в том числе к определенной конвергенции массовой и элитарной литературы. Оптимистическая позиция ведущих ученых заключается в убеждении, что русская литература конца XX века полна жизненных сил, готовности к высокому творчеству. Структурно-типологический, жанрово-стилевой, проблемно-тематиче-ский и языковой параметры анализа литературного процесса позволяют утверждать, что феномен «открытого чтения» в значительной степени определяется социокультурными процессами эволюции литературы конца XX — начала XXI века.

Другой предпосылкой феномена «открытого чтения» является трансформация самого понятия «текст». Изначальное, первичное представление в литературоведении о том, что текст — это художественное целое, эволюционировало в сторону большей свободы. К концу XX века приходит осознание глубокой текстуализированности всей культуры, декларирование постмодернистского лозунга «все есть текст». На рубеже XX–XXI столетий все чаще слышатся рассуждения о «живом искусстве», «живой речи», «живом слове», процессуальном тексте, изменяющемся в процессе восприятия и каждый раз предстающем иным. М. А. Левченко подчеркивает, что процессуальность становится новым свойством литературы, для которой процесс создания и восприятия одновременны и неразрывны[18].

Письменная культура уже в середине XX века приходит к таким формам существования текстуальности, которые наиболее органично могут быть реализованы именно в сетевом виде. В первую очередь, это относится к гипертексту. Основной признак гипертекста — наличие ссылок между фрагментами текста или разными текстами, дающее возможность нелинейного чтения. Читатель гипертекста, таким образом, сам может выстраивать читаемый им текст, выбирая путь в процессе общения с текстом. В настоящее время специалисты говорят о формировании новой текстуальности — динамичной и полиавторской. Появился новый термин — так называемая «сетература» — текстовый вид творчества, конечный продукт которого (произведение) размещается в компьютерной сети, может редактироваться и может быть доступным многим потребителям из разных мест одновременно. К признакам сетературы относят: гипертекстуальность (нелинейность), интерактивность, процессуальность, неконвенциональность, наличие «сетевого» коллективного автора[19].

Другой предпосылкой феномена «открытого чтения» являются языковые процессы в литературе конца XX — начала XXI века. Совершенно очевидно, что изменения в языке в значительной степени обусловлены изменением круга чтения и обеднением определенных фрагментов словаря, что, в свою очередь, влияет на литературный процесс в целом. Современная литература отражает этот процесс, воплощая примитивизацию языка и, как следствие, примитивизацию картины мира. Естественно, наиболее на-

глядно эти процессы проявляются в подростковой и молодежной среде.

Одним из значимых факторов, позволяющих говорить о чтении в категории открытости, является кинематографичность как одна из доминант стилевого развития современной литературы. Под литературной кинематографичностью, как правило, понимают характеристику текста с монтажной техникой композиции, в которой наблюдаемая картина изображается в динамике[20]. Мы разделяем позицию авторов, которые считают, что литературную кинематографичность невозможно осознать без учета виртуального стиля современной цивилизации. В литературе, наряду с кинометафорой жизни, развертываются и другие визуальные метафоры действительности — телевизионная и компьютерная (В. Аксенов, В. Пелевин, В. Новиков). Очевидно, что культурный феномен кино оказывает несомненное влияние на литературу. По мнению А. Гениса, «зависимость книги от фильма достигла сегодня такого уровня, что первая стала полуфабрикатом второго»[21]. В целом характеризуя современный литературный процесс как предпосылку становления категории «открытое чтение», мы разделяем позицию большинства современных писателей и критиков в том, что «новейшая литература интересна уже тем, что она эстетически отражает наше время»[22].

«Открытое чтение» является естественным обязательным компонентом образовательной, социальной, культурной среды. При этом в отношении чтения среда может иметь нейтральный, негативный или мотивирующий характер. С другой стороны, само «открытое чтение» активно влияет на эту среду, формируя ее интеллектуальную, этическую и эстетическую направленность. «Открытое чтение» отражает эволюцию социокультурного пространства чтения. В настоящее время необходимы дополнительные ресурсы в формировании мотивирующей среды культуры чтения. Педагогическим компонентом такого ресурса должна стать образовательная среда школы, в более широком социокультурном масштабе эта задача может быть реализована средствами социальной и интеллектуальной рекламы.

Рассматривая «открытое чтение» как социально-педагогический феномен открытого образования, мы понимаем, что чтение выступает в качестве основания и следствия открытого образования. С другой стороны, цель, содержание и способ чтения определяют степень открытости образования мировой культуре.

Увеличение информационного потока, широкая доступность информации актуализирует умение не только эффективно работать с разного типа информацией, включая тексты на иностранных языках и разных носителях, но и умение критически оценивать ее содержательную ценность.

«Открытое чтение» опосредованно определяет и новое качество образования, которое заключается в новых возможностях выпускников школы, в их способности решать проблемы, которые предыдущие поколения выпускников, ориентированные на традиционный формат чтения, не решали.

На основании сказанного можно сделать следующие *в ы в о д ы :*

Сущность «открытого чтения» как культурного явления семиотического характера в условиях современного социума определяется логикой постмодернистских воззрений современной педагогики. Постмодернистская направленность «открытого чтения» определяет его многозначный и динамически подвижный характер, главной чертой которого является состояние радикальной вариативности относительно целевых установок, формы и содержания. Мобильная структура «открытого чтения» ориентирована на интердис-

циплинарность и креативное взаимодействие различных явлений культуры. Развитие «открытого чтения» в тенденциях постмодерна характеризуется изначальной плюральностью проблемного поля, обнаруживающего, к тому же, постоянные интенции к своему расширению. Соотнесение данных процессов с педагогической проблематикой позволило выявить сферы возможного взаимодействия и обосновать свою педагогическую позицию в логике принципов автопостмодернизма как наиболее умеренного проявления постмодернизма, основными характеристиками которого являются плюрализм и открытость в отношениях с другими эстетическими направлениями современности.

«Открытое чтение» как компонент культуры открытого образования отражает те новые тенденции в осознании многомерности феномена культуры, когда культура понимается как система знаково-символических форм — форм поведения, мышления и коммуникации, а также форм трансляции опыта. «Открытое чтение» отражает непрерывный процесс взаимной диалогической интерпретации — творческой трансформации смыслов из системы одного языка в систему другого языка.

Однако признание мобильности и динамичности социокультурных процессов не означает декларирование ухода от традиций культурного наследия. Напротив, в условиях нестабильности, неоднозначности и неопределенности современного мира книги и чтение являются своего рода залогом устойчивого поступательного развития, необходимой формой культурной преемственности, фундаментом интеллектуальной и духовной перспективы.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Грицанов А. А., Можейко М. А.* Постмодернизм: Энциклопедия. Минск, 2001.

[2] Литературная энциклопедия терминов и понятий. М., 2001.

[3] *Грицанов А. А., Можейко М. А.* Указ. изд.

[4] Современная русская литература. 1900-е гг. — начало XXI в.: Учебное пособие для студентов филологических факультетов высших учебных заведений / С. И. Тимина, В. Е. Васильев, О. Ю. Воронина и др. СПб.; М., 2005. С. 221.

[5] *Петров А. Е.* Некоторые проблемы педагогического постмодернизма. http://penza.foi.ru/vio/02/cd_site/Articles/Art_0_3.htm

[6] *Rapp-Wagner R.* Postmoderne Denken und Padagogik: eine kritische Analyse aus philosophisch-anthropologischer Perspektive. Bern-Stuttgart-Wien, 1997. S. 169–170.

[7] *Cunningham D.* Semiosis and learning. In J. Deely (Ed.), Semiotics 1984. New York, 1985. P. 427–434; *Cunningham D.* Outline of an educational semiotic. American Journal of Semiotics. 1987. 5. P. 201–216; *Cunningham D. J.* Beyond educational psychology: Steps toward an educational semiotic. Educational Psychology Review. 1992. 4. P. 165–194; *Lemke J. L.* Semiotics and the Deconstruction of conceptual learning. Journal of Society for Accelerative Learning and Teaching. 1994. P. 126–135; *Murphy J.* Dialogue as semiosis: Paulo Freire's adult literacy program. Paper presented at the annual meeting of the Semiotic Society of America. 1984. Bloomington, Indiana; *Shank G. D.* Abductive strategies in educational research. The American Journal of Semiotics. 1987. 5. P. 275–290.

[8] *Веряев А. А.* Семиотический подход к образованию в информационном обществе: Дис. … д-ра пед. наук. Барнаул, 2000; *Гладилин А. В.* О семиотическом подходе к образованию. http://uop6.kspu.ru/uploads/1111376890/gladilin.doc

[9] Там же

[10] *Салмина Н. Г.* Знаково-символическое развитие детей в начальной школе: Психологическая наука и образование (1996 /1) http://www.psyedu.ru/view.php?id=374

[11] *Семьян Т. Ф.* Визуальный облик прозаического текста как литературная проблема 10.01.08 — Теория литературы. Текстология: Автореф. дис. … д-ра филол. наук. Самара, 2006.

[12] *Ширшов В. Д.* Введение в педагогическую семиотику // Педагогика. 2001. № 6. С. 28–33.

[13] http://iek.edu.ru/groups/mkiek/04_rus/01_memo.htm
[14] Современная русская литература. 1990-е гг. — начало XXI в. Указ. изд.
[15] *Иванова Н.* Гибель богов. М., 1993. С. 283.
[16] Современная русская литература. 1990-е гг. — начало XXI в.: Указ. изд. С. 14.
[17] *Аверинцев С. С.* Риторика и истоки европейской литературной традиции. М., 1996.
[18] Современная русская литература. 1990-е гг. — начало XXI в. Указ. изд. С. 270.
[19] Там же. С. 285 .
[20] Там же. С. 311.
[21] *Генис А.* Беседы о новой словесности // Звезда. 1997. № 9. С. 184.
[22] Современная русская литература. 1990-е гг. — начало XXI в. Указ. изд. С. 335.