

*На правах рукописи*  
УДК: 373.016:80

**Ядровская Елена Робертовна**

**РАЗВИТИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ЧИТАТЕЛЯ-ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ЛИТЕРАТУРНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ (5-11 КЛАССЫ)**

Специальность: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания  
(литература, уровень общего образования)

**Автореферат**  
диссертации на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук

Санкт-Петербург  
2012

Работа выполнена на кафедре образовательных технологий в филологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Научный консультант:

доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО  
**Маранцман Владимир Георгиевич**

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук, профессор,  
заведующая кафедрой словесности и культурологии  
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт  
развития образования»  
**Шамрей Людмила Васильевна**

доктор педагогических наук, профессор  
кафедры гуманитарных социально-экономических  
и естественно-научных дисциплин  
НОУ ВПО «Институт иностранных языков»  
**Роговер Ефим Соломонович**

доктор педагогических наук, профессор,  
заведующая кафедрой русской и  
зарубежной литературы ФГОУ ВПО «Вятский  
государственный гуманитарный университет»  
**Галицких Елена Олеговна**

Ведущая организация:

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
**«Оренбургский государственный  
педагогический университет»**

Защита состоится «19» декабря 2012 года в 16.00. на заседании диссертационного совета Д 212.199.13, созданного на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», по адресу: 199034, г. Санкт-Петербург, Васильевский остров, 1 линия, д.52, ауд. 48.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» по адресу: 191186 Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48, корпус 5.

Автореферат разослан «\_\_» \_\_\_\_\_ 2012

Учёный секретарь диссертационного совета  
доктор педагогических наук, профессор \_\_\_\_\_

Ю. А. Комарова

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Природа наделила человека неограниченной способностью воспринимать и преобразовать мир, творить новую действительность. Это движение и развитие в познании и творчестве происходит в процессе его диалогового взаимодействия с миром и самим собой.

Постоянно растущий поток информации, ее роль в быстро меняющемся мире требуют от современного человека такого качества, как интерпретационная компетентность, которая понимается нами как стремление (от мотивации до потребности), способность и готовность к качественной обработке информации сообразно ее природе на основе соответствующего опыта интерпретационной деятельности. В период доминирования в обществе потребительских интересов и пропаганды легкого безответственного существования обучение интерпретационной деятельности, воспитание потребности в непрерывном труде интерпретации – познании и творчестве – становится, с нашей точки зрения, главной задачей школьного образования.

Деятельностный, диалоговый, открытый, ценностно-смысловой характер процесса интерпретации, направленность на получение продукта позволяют рассматривать интерпретацию как универсальный вид деятельности человека, соотносимый с *общением* и *творчеством*, в основе которых лежат рефлексия, установка на другого, понимание, самовыражение, диалог. Результатом диалога человека с природой и культурой становится творческий продукт – 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».

Любая информация может стать объектом (субъектом) интерпретационной 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), к сохранению человеческого в человеке. В период нестабильности художественное произведение противостоит распаду мира (Г. Гадамер, У. Эко), продолжая оставаться «механизмом трансляции смыслов» и поиском «истины жизни» (Д. А. Леонтьев), напоминая нам о том, что «божественное послание» существует и у него есть смысл (У. Эко).

Общение с искусством как деятельность интерогенная ведет к изменению субъекта восприятия. Будучи убежденным в действенной природе искусства, А. Н. Леонтьев писал: «...искусство не информирует, оно движет людей, подвигает их, в смысле подвига, к жизни».

Во все времена человек стремился к осмысленному существованию: исчезновение *значительного* (С. Аверинцев), потеря смысла всегда воспринималась как утрата духовного центра. В русской культуре на протяжении веков литература выполняла смыслообразующую функцию во взаимоотношениях человека с миром и пробуждала *души прекрасные порывы*: эстетический и нрав-

ственный смыслы произведения сопрягались в сознании читателя как источник красоты и духовной свободы.

Современная наука рассматривает чтение как путь самопознания, саморазвития, самоидентификации и самовоспитания личности (Т. Г. Браже). Читательский опыт общения помогает человеку выстраивать диалогическое отношение к себе и миру, а путь становления и развития читательской ответственности оказывает непосредственное влияние на ответственность личности не только перед художественным текстом, но и перед *текстом жизни* (Е. О. Галлицких). На рубеже веков методика преподавания литературы заявила о своей способности стать стержнем современного гуманитарного образования, в котором идеи диалога становятся системообразующими, и имеет гносеологические основания ввода в практику обучения роли идеалов, эстетических норм, художественных и мировоззренческих предпосылок и ценностей как методологически значимых (Л. В. Шамрей).

Понимание государством необходимости развития диалогических отношений между всеми субъектами 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 диалога, залогом экономического и духовного развития общества.

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

Особенно актуальной становится проблема реализации целей литературного образования в аспекте учебно-воспитательных задач на основе базовых национальных ценностей и актуализации личностных результатов обучения (ФГОС 2011). Первостепенная роль в решении этих задач принадлежит *творческим и исследовательским работам* (Наша новая школа 2010), направленным на личностное, творческое освоение культуры и развитие у учащихся потребности, способности и готовности к саморазвитию.

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 художественного общения (восприятие – анализ – интерпретация) методика в наибольшей степени уделила внимание школьному анализу текста (Г. И. Беленький, Т. Г. Браже, Г. Н. Ионин, М. Г. Качурин, Л. В. Лузина, Л. И. Коновалова, В. Я. Коровина, В. Г. Маранцман, И. А. Подругина, А. Г. Прокофьева, З. Я. Рез, Е. С. Роговер, И. В. Рогожина, Т. В. Рыжкова, И. В. Сосновская, Л. В. Тодоров, С. В. Федоров, 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. Молдавская, И. В. Полковникова, Н. М. Свирина и др.), развития читательского воображения как важного компонента художественного восприятия (Л. И. Коновалова, З. Н. Новлянская, О. И. Никифорова, Л. А. Семенова) и развитию эмоциональной сферы читателя-школьника (З. Н. Новлянская, В. Г. Маранцман, А. А. Мелик-Пашаев, И. В. Сосновская, Е. Р. Ядровская и др.).

Интерпретация в большей степени в методике рассматривалась как результат читательского сотворчества на заключительном этапе изучения художественного произведения. В разные годы большой вклад в повышение роли читательского сотворчества и постановку творческих работ внесли работы методистов и психологов Ф. З. Шнеерсон, И. В. Соловьева, М. А. Рыбниковой, З. Я. Рез, Н. М. Соколова, Н. В. Колокольцева, А. М. Гринвальд-Земсковой, З. Н. Новлянской, Л. С. Айзермана, Н. Р. Бершадской, В. З. Халимовой, А. Г. Кутузова, Г. Н. Ионина, Е. А. Корсунского, В. Г. Маранцмана, М. Я. Мишлимович, С. А. Никифоровой, И. Л. Старцевой, Е. Р. Ядровской и др. «От маленького писателя – к большому читателю» – в этом видела значение творческих работ М. А. Рыбникова; «пишущие больше читают» – показали исследования Е. А. Корсунского. Значимость роли школьного литературного творчества как механизма приобщения учащихся к «гармонии искусства» отмечал Г. Н. Ионин. О важности сотворчества как умения не только «разобрать», но и «собрать» художественное произведение на уроках литературы писал Л. С. Айзерман.

При этом ведущая роль *интерпретационной деятельности* в процессе школьного литературного образования до сих пор в методике не обозначена, что усиливает тенденцию обращения на практике к неинтерпретационным формам и методам работы с текстом и антихудожественным методам итоговой аттестации по литературе. В данной работе интерпретация рассматривается как путь (*методическая стратегия*), средство (*технология*) и условно итоговый результат развития диалога читателя-школьника с художественным произведением (*творческая работа*).

Впервые мысль об интерпретации как «технологии общения с искусством» была высказана В. Г. Маранцманом в 90-е годы XX века. Создание читательской интерпретации, по мысли методиста, является главной целью освоения учащимся литературного произведения. Ученый рассматривал продукт читательской интерпретации – литературное творчество – не только как результат изучения литературы, но и как метод обучения. В начале двухтысячных Г. Л. Ачкасовой была выдвинута идея о системообразующей роли диалога в литературном образовании школьников и сделан вывод о том, что в диалогической системе координат читательская деятельность все больше приобретает интерпретационный характер, основанный на развитии творческих способностей, которые, в свою очередь, обеспечивают и качество восприятия. Идеями диалогического освоения литературы как части художественной культуры были пронизаны работы методистов на рубеже XX-XXI веков (Г. Л. Ачкасо-

вой, В. А. Доманского, Е. О. Галицких, С. В. Федорова, М. П. Воюшиной, Н. М. Свириной, Л. В. Шамрей и многих других). Методической школой В. Г. Маранцмана, опирающейся на диалогическую концепцию обучения литературе, была создана система творческих работ для учащихся 5-11 классов.

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

В работе предпринята попытка обоснования нового направления в методической науке – исследования интерпретационной деятельности читателя-школьника и методических условий ее развития. Обращение к проблеме интерпретационной деятельности читателя-школьника в междисциплинарном дискурсе – методики, педагогики, герменевтики, философии, аксиологии, психологии – с одной стороны, и учет специфики современной социокультурной ситуации и проблем современного литературного образования – с другой, позволили выявить ряд *противоречий*, актуальных для исследуемой нами проблемы, между

- заявленным в стране общенациональным статусом проблемы чтения и снижением статуса учебного предмета «литература» в школе;
- высоким уровнем развития научных представлений о роли интерпретации в художественном общении и доминированием на практике неинтерпретационных методов обучения литературе;
- современными подходами к речевому развитию учащихся и реальной школьной практикой, в которой доминирует установка на «составление» текста, а не на понимание и интерпретацию;
- органической связью герменевтики и аксиологии с методикой обучения литературе и недостаточным использованием герменевтического знания и аксиологического потенциала предмета «литература» в процессе школьного литературного образования;
- высоким уровнем развития отечественной методики, огромным опытом, накопленным ею на протяжении более двух веков, и почти полным отсутствием взаимодействия с зарубежным опытом в области школьного литературного образования в условиях перехода на компетентностную модель образования, в которой актуализируется значение интерпретационной деятельности обучающихся;
- главными стратегиями современного образования, направленными на личностные результаты обучения и индивидуальный подход к обучающимся, саморазвитие личности, формирование базовых ценностей на основе обучения в диалоге, и доминирующими антиинтерпретационными безальтернативными

формами итоговой аттестации, игнорированием в реальной школьной практике процессов, происходящих во внутреннем мире личности ученика.

Указанные противоречия обусловили выбор методологических основ исследования: с опорой на концепцию диалога М. М. Бахтина и ее дальнейшее развитие в современной науке, с позиции социальной философии, рассматривающей интерпретацию как *«личностную форму творения бытия»* (О. Д. Агапов); с учетом достижений гуманитарных наук в области проблемы понимания художественного произведения; с опорой на диалогическую концепцию литературного развития читателя-школьника, созданную научно-методической школой В. Г. Маранцмана; с учетом основных положений герменевтического, аксиологического и компетентностного подходов к обучению как наиболее актуальных для достижения цели нашей работы.

С данных позиций исследование интерпретационной деятельности читателя-школьника является значимым не только для методики преподавания литературы, 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 потребности в *труде интерпретации*. Все эти факторы определили **актуальность** нашего исследования.

**Объект исследования** – интерпретационная деятельность читателя-школьника в процессе литературного образования в 5-11 классах.

**Предмет исследования** – развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования в 5-11 классах.

**Цель исследования** – разработка методической концепции интерпретационной деятельности читателя-школьника и выявление методических условий развития интерпретационной деятельности читателя-школьника с 5-го по 11-й классы.

**Гипотеза исследования.**

Постоянно растущий и обновляющийся информационный поток актуализирует не только проблему выбора, но и проблему понимания и творческого освоения информации. Интерпретация является универсальным инструментом понимания, общения и освоения человеком бытия и текста как части культуры, механизмом самопознания и саморазвития, поэтому обучение интерпретационной деятельности становится одной из главных образовательных задач.

Диалогическая природа учебного предмета-искусства «литература» и созданная отечественной методической наукой система литературного развития дают ученику уникальную возможность освоить *школу интерпретационной деятельности* на образцовом художественном материале, которую мы рассматриваем как школу понимания художественного произведения, самопознания, открытия и приятия Другого (в авторе, герое, другом человеке), как школу становления и развития диалога ученика с искусством, миром и самим собой и воспитания потребности в труде интерпретации.

Понимая относительную условность выделения этапов художественного общения, мы можем все-таки утверждать, что в процессе чтения движение от

восприятия к анализу и истолкованию происходит благодаря тому, что на каждом этапе художественного общения читатель создает промежуточные продукты на основе переживания, осмысления и истолкования понятого и пережитого – продукты интерпретационной деятельности. Мы полагаем, что именно продуктивность интерпретационной деятельности на каждом из этапов (восприятия – анализа – собственно интерпретации) обеспечивает развитие понимания: каждый этап создает свой продукт, на основе которого происходит движение диалога. В связи с этим учителю, как временному посреднику между читателем-школьником и текстом, необходимо создавать условия для активизации и взаимосвязи интерпретационных процессов, чтобы выработать в читателе-школьнике привычку проживать и осмыслять прочитанное – *отвечать* тексту.

При этом важно нацеливать учащихся на создание творческого продукта, что придает смысл и ценность самой деятельности. Творческая работа по литературе может рассматриваться как условно итоговый продукт интерпретационной деятельности читателя-школьника, которая отражает его рост как читателя и как личности. Развитие умений эмоционально, образно и интеллектуально откликаться на художественный текст в процессе художественного общения и создавать творческий продукт обеспечивает качество интерпретационной деятельности. Сопряжение диалога ученика с художественным текстом и диалога с самим собой в процессе интерпретационной деятельности способствует выработке ценностных ориентаций читателя.

Диалогическая и ценностно-смысловая природа художественного общения, а также теоретический и практический опыт задают нам направление поиска, в котором категории *смысла, ценности и качества* являются опорными понятиями, что обуславливает значимость герменевтического, аксиологического и компетентностного подходов для нашего исследования.

В основе развития интерпретационной деятельности читателя-школьника должны лежать *принципы*, учитывающие значимость этих понятий: понимание учителем и учащимися важности смысла, ценности и качества диалога с художественным произведением; необходимость методической активизации интерпретационных процессов; возможность для ученика выбора темы и плана выражения своих мыслей и чувств; постепенное расширение контекста интерпретаций; учет разномерности интерпретаций каждого из участников диалога, обусловленной различием их целей и интерпретационным потенциалом и при этом признание права каждого на вхождение в открытый интерпретационный дискурс; опора на показатели относительной успешности ученика в развитии интерпретационной деятельности («я на фоне самого себя»).

Далее необходимо выявить методические условия, в которых это развитие будет происходить наиболее качественно и эффективно. Мы полагаем, что этими условиями будут следующие:

- знание и понимание учителем особенностей современного читателя-школьника – субъекта интерпретационной деятельности, учета новой исторической и социально-культурной ситуации, в контексте которой реализуется процесс художественного общения;



- активное включение читателя-школьника в интерпретационную деятельность на всех этапах литературного развития и на всех этапах художественного общения – восприятия, анализа, истолкования произведения;
- реализация системы творческих работ как основного продукта интерпретационной деятельности читателя-школьника с 5 по 11 классы;
- расширение интерпретационного пространства читателя-школьника путем актуализации разных голосов текста и его интерпретаций, а также введения в поле интерпретации произведений разных видов искусства;
- соответствие учителя такому уровню профессиональной компетентности, который позволил бы ему развивать интерпретационную деятельность учащихся.

Поставленная цель и сформулированная гипотеза определили следующие **задачи исследования.**

1. Выявить методологические основы интерпретационной деятельности читателя-школьника, а именно: провести разносторонний анализ категории интерпретации, которая лежит в основе интерпретационной деятельности, и уточнить особенности интерпретации художественного произведения; определить уровень исследованности проблемы в отечественной методике и разработать концепцию интерпретационной деятельности читателя-школьника.

2. Провести многоаспектный анализ проблемы творческих работ учащихся с позиции методической науки, учителя и ученика, документов, регламентирующих образовательный процесс, реализации системы творческих работ в УМК по литературе; уточнить критерии оценки творческих работ.

3. Рассмотреть и проанализировать процесс и результат интерпретационной деятельности читателя-школьника на разных этапах литературного развития учащихся с 5-го по 11-й классы на материале творческих работ как главного продукта интерпретационной деятельности; определить направления и принципы развития интерпретационной деятельности.

4. Выявить методические условия развития интерпретационной деятельности читателя-школьника, а именно: методы и приемы, способствующие активизации интерпретационных процессов, определить роль учителя в организации интерпретационной деятельности учащихся и компоненты профессиональной компетентности учителя, необходимые для ее успешной реализации.

5. На основе полученных теоретических данных и результатов практического исследования создать методическую систему развития интерпретационной деятельности учащихся 5-11 классов.

6. Используя современные медиатехнологии, разработать новые формы представления творческих продуктов интерпретационной деятельности обучающихся.

7. Апробировать полученные результаты на разных уровнях системы образования и проверить обоснованность методической концепции при обучении учащихся интерпретационной деятельности на материале других видов искусства.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования**: анализ, сравнение и обобщение философских, герменевтических, психологических, педагогических и методических отечественных и зарубежных исследований по проблеме диссертации; проблемно-сопоставительный анализ учебно-методических комплексов по литературе, а также нормативных документов, регламентирующих образовательный процесс; анкетирование учащихся, учителей, магистрантов и студентов педагогического вуза; анализ и обобщение многолетнего педагогического опыта автора исследования; педагогическое наблюдение и опытно-экспериментальная работа; анализ продуктов интерпретационной деятельности учащихся. Природа художественного общения и характер педагогических целей обусловили использование в нашей работе *интерпретационных методов* (вынесение рефлексивной исследовательской деятельности во внешний план, установка на собеседника, диалог с собой). Обращение к герменевтическим методам и сама природа объекта и предмета исследования обусловили выбор пути представления результатов работы на основе категории понимания, через описание процессов, происходящих в литературном и личностном развитии читателя-школьника.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили фундаментальные труды и отдельные исследования в области *философии и синергетики* (О. Д. Агапов, Г. С. Батищев, М. М. Бахтин, В. В. Знаков, М. С. Каган, К. В. Карпинский, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, В. А. Лекторский, И. Пригожин, М. К. Мамардашвили, Б. В. Марков, Л. А. Микешина, Э. Свидерский, Г. Л. Тульчинский и др.); *по специфике проведения гуманитарного исследования* (А. Ф. Закирова, В. Ф. Курлов и др.);

*психологии развития личности и психологии деятельности*

(К. А. Абульханова, А. Г. Асмолов, С. Л. Братченко, А. В. Брушлинский, В. В. Давыдов, В. Н. Дружинин, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, В. Н. Мясищев, В. И. Слободчиков, С. Ю. Степанов, Д. И. Фельдштейн, В. Д. Шадриков, Г. П. Щедровицкий и др.);

*педагогические исследования по организации учебной деятельности и педагогическим технологиям* (Б. Г. Ананьев, Т. А. Барышева, В. П. Беспалько, В. В. Давыдов, А. С. Роботова, А. П. Тряпицына, А. В. Хуторской и др.);

*идеи диалогизации образования* (Г. Л. Ачкасова, В. С. Библер, А. П. Валицкая, Е. О. Галицких, А. Д. Король, Ю. Л. Троицкий, В. И. Тюпа, А. В. Хуторского и др.);

*герменевтический* (А. А. Брудный, А. Ф. Закирова, В. П. Зинченко, Ю. В. Сенько, И. И. Сулима и др.), *компетентный* (В. А. Болотов, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.) и *аксиологический подходы к образованию* (Б. М. Бид-Бад, Б. С. Брушлинский, Н. Д. Никандров, В. А. Караковский, А. В. Кирьякова, И. Б. Котова, В. А. Сластенин, В. М. Розин, Т. И. Петракова, Е. Н. Шиянов, Н. Е. Щуркова, Е. А. Ямбург и др.);

*психологические, философские, литературоведческие, герменевтические, лингвистические, семиотические концепции (идеи) понимания и*

*художественного общения* (В. Ф. Асмус, М. М. Бахтин, А. А. Богатырев, Г. И. Богин, Ю. Б. Борев, А. А. Брудный, Г.-Г. Гадамер, Н. Л. Галева, В. З. Демьянков, Л. Г. Жабицкая, В. Изер, А. Н. Ковылкин, Н. И. Колодина, Б. В. Марков, Л. А. Мосунова, П. Рикер, В. А. Сулимов, К. Уилбер, Д. Н. Ускова, А. Р. Усманова, У. Эко и др.);

*методические концепции литературного развития* (М. П. Воюшина, В. Г. Маранцман, Н. Д. Молдавская, И. В. Сосновская) и исследования в области *литературной компетентности читателя-школьника* (Örjan Torell и др.); исследования в области истории методики преподавания литературы (Т. Е. Беньковская, Ж. А. Майдангалиева); *методические идеи о сотворческой деятельности читателя-школьника* (Л. С. Айзерман, Г. Л. Ачкасова, Т. Г. Браже, Е. О. Галицких, М. П. Воюшина, В. А. Доманский, Г. Н. Ионин, А. И. Княжицкий, Г. А. Кутузов, В. Г. Маранцман, Г. С. Меркин, М. А. Рыбникова, Н. М. Соколов, И. В. Сосновская и др.);

*исследования в области психологии детского литературного творчества* (Л. С. Выготский, И. М. Соловьев, Ф. З. Шнейерсон), *литературных способностей школьников* (Р. В. Глинтерщик, Е. А. Корсунский, В. Г. Маранцман, З. Н. Новлянская, В. П. Ягункова и др.), *художественного развития ребенка* (Т. А. Барышева, А. Г. Бойко, Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская, А. А. Мелик-Пашаев, А. А. Щербакова и др.); *методические исследования, посвященные отдельным аспектам проблемы творческих работ по литературе* (И. В. Апалькова, О. Ю. Богданова, И. Е. Брякова, А. М. Гринвальд-Земскова, Т. А. Калганова, Н. Л. Карнаух, Е. В. Карсалова, Н. В. Колокольцев, А. Г. Кутузов, Г. С. Меркин, С. А. Никифорова, Г. А. Обернихина, Е. С. Романичева, И. Л. Старцева, Е. Р. Ядровская и мн. др.), *осмыслению методического опыта в области школьного литературного творчества* (Ю. Б. Балашова, И. И. Руфин) и *развитию интерпретационных умений учащихся на уроках литературы* (М. Ю. Борщевская, Е. О. Галицких, И. Н. Гуйс, В. Г. Маранцман, А. Н. Семенов, И. В. Сосновская, и др.); *развитию навыков текстовой деятельности при обучении русскому языку* (Н. С. Болотнова, В. В. Васильева, О. В. Касперская, М. Т. Мамонова, И. В. Салосина и др.).

**Опытнo-экспериментальная база исследования.** На разных этапах нашей практической деятельности и опытнo-экспериментальной части исследования принимали участие:

- учащиеся 6-11-х классов Тихвинской школы-интерната (более 100 учащихся);
- учащиеся 5-7-х классов средней школы № 9 г. Тихвина Ленинградской области (лонгитюдное исследование: 82 человека);
- учащиеся 5-8-х классов средней школы № 7 г. Волхова (лонгитюдное исследование: 24 уч-ся);
- учащиеся 9-11-х классов школ Ленинградской области, проходившие обучение по дополнительной образовательной программе филологического профиля в ГБОУ «Ленинградский областной центр развития творчества ода-

ренных детей и юношества «Интеллект» (285 учащихся); а также учащиеся, проходившие обучение в Центре по другим профильным направлениям (математика, информатика, химии, история (120 обучающихся);

- учащиеся 5-11-х классов школ г. С.-Петербурга (Гимназии № 89, 397, 73 и др.); учащиеся школ России (Норильск, Оренбург, Элиста, Невинномысск, Сургут, Сызрань, Елец, Нижний Новгород), Ленинградской области (Тихвин, Выборг, Сланцы, Лодейное Поле, Волхов), проходившие обучение в рамках Всероссийского образовательного проекта «Филологическая школа»;

- учащиеся двуязычной гимназии «Атут» (Вроцлав, Нижняя Силезия, Польша) в рамках польско-российского проекта «Дружба – новый виток» (2008-2009 уч. гг.);

- студенты и магистранты филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена (2007-2012);

- учителя школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области (Тихвин, Тосно, Выборг, Приозерск, Сосновый Бор, Сланцы, Кингисепп, Лодейное Поле, Волхов и др.).

В целом, за данный период в опытно-экспериментальной работе приняли участие более 1400 учащихся разных школ, более 900 учителей, 340 студентов и магистрантов педагогического университета; нами проанализировано более 7000 работ интерпретационного характера.

#### **Этапы исследования.**

Исследование проводилось с 2003 по 2012 гг.

*На первом этапе (2003 – 2005)* уточнен объект исследования, выявлена степень изученности данной проблемы в науке, определены исходные позиции исследования, предмет, цель, задачи, методы и разработана рабочая гипотеза. Выдвинутые идеи и основы концепции были использованы при разработке учебных статей и методических рекомендаций для учителей в федеральном УМК по литературе под ред. член корр. РАО В. Г. Маранцмана. На данном этапе получен значительный опыт методической интерпретации художественных текстов как технологии сотворчества учителя и читателя-школьника. Проведено лонгитюдное исследование в 5-8-х классах, выявлены закономерности и методические условия развития интерпретационной деятельности учащихся в основной школе.

*На втором этапе (2005 – 2007)* уточнены теоретико-методологические основы исследования, проведена опытно-экспериментальная работа в 9-11 классах; значительно расширен опыт анализа продуктов интерпретационной деятельности учащихся и студентов; выявлены методические условия организации интерпретационной деятельности. Разработана и внедрена Дополнительная образовательная Программа литературного развития и духовно-нравственного воспитания «Диалог» для учащихся 9-11 классов (2007); совместно с коллегами разработана и реализована программа «Интерпретация художественного произведения» и ее методическое обеспечение.

*На третьем этапе (2008 -2012 )* даны авторские определения ключевым понятиям терминосистемы исследования; на основе новой опытной работы и

привлечения широкого круга участников разных уровней обучения (школа – система дополнительного образования – вуз) подтверждены основные результаты исследования; осуществлены обобщение и систематизация материалов, полученных в ходе теоретических и опытно-экспериментальных исследований; апробированы и внедрены основные результаты исследования.

На основе созданной концепции разработан и реализован арт-медиапроект «Искусство. Творчество. Диалог», связанный с интерпретацией текстов разных видов искусства; изданы пособия с мультимедийным приложением «Интерпретация текстов искусства» и «Чтение как диалог»; разработаны программы дополнительного образования, в том числе для одаренных школьников, издана монография по теме исследования.

На защиту выносятся следующие **результаты научного исследования:**

### **1. Методическая концепция развития интерпретационной деятельности читателя-школьника.**

**1.1. Интерпретационная деятельность читателя-школьника** есть механизм становления, движения и развития диалогических отношений читателя-школьника с художественным произведением, миром и самим собой, который представляет собой органичный природе искусства слова, обучения и бытия ценностно-смысловой процесс диалогового взаимодействия мира текста и литературного и жизненного опыта учащегося, условно итоговым результатом которого является *творческая работа*.

Интерпретационная деятельность читателя-школьника обладает такими свойствами, как *субъектность, полифункциональность, адаптивность, продуктивность, креативность, нелинейность, интегративность, открытость*, и обеспечивает эстетическую и ценностно-смысловую взаимосвязь всех этапов художественного общения: восприятие – анализ – собственно интерпретация.

Интерпретационная деятельность читателя-школьника в процессе литературного образования реализуется как трехкомпонентный процесс: как *метадеятельность* (установка на деятельность и способ достижения результата); как *вид деятельности*, направленный на получение конкретного продукта (творческой работы); как *субъектная активность*, направленная на реализацию потребности ценностно-смысловой сферы личности. Субъектная активность личности выступает в этом процессе одновременно как высший результат развития интерпретационной деятельности и как установка на дальнейшую самостоятельную интерпретационную деятельность.

*Цель интерпретационной деятельности читателя-школьника* заключается в овладении механизмами восприятия, анализа и интерпретации художественного произведения и истолковании *воспринятого, пережитого, понятого* и создании *нового творческого продукта*; в добывании художественного и личностного смысла в искусстве и жизни и приобщении к ценностям. Наличие «обратной связи» (*жизнь – читатель – художественное произведение – автор – читатель – жизнь*) обеспечивает сопряжение внешнего (на уровне текста) и внутреннего (на уровне личности) диалогов в процессе интерпретационной дея-

тельности и является главным условием *ответственности* читателя-школьника тексту и бытию.

Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника с 5-го по 11-й классы идет в направлении постепенного формирования полиинтерпретационного пространства – читательского дискурса, в котором диалогически сопрягаются и взаимодействуют эстетический и жизненный опыт читателя-школьника и формируется и уточняется его позиция как читателя и как личности.

Личностные результаты развития интерпретационной деятельности учащихся отчасти отражаются в *творческих работах*, отчасти являются результатами, отсроченными во времени (идеалы и жизненные принципы, цели и поступки, *творческое поведение*).

*Творческая работа* есть условно итоговый продукт и результат развития интерпретационной деятельности читателя-школьника, воплощенный в тексте (вербальном, невербальном, креолизованном), представляющий собою самостоятельное произведение, в котором отражен его диалог с художественным произведением, миром и самим собой.

## **1.2. Принципы развития интерпретационной деятельности читателя-школьника:**

- *принцип установки на смысл, ценность и качество действий*, который обеспечивает: 1) взаимообусловленность всех элементов структуры интерпретационной деятельности: мотива, цели, средства и результата; 2) взаимосвязь и качественную реализацию всех этапов художественного общения; 3) значимость и ценность условно итогового продукта интерпретационной деятельности для ученика и учителя а) на уровне включенности в интерпретационную деятельность всех участников процесса обучения: учитель-ученик-класс; б) на уровне понимания участниками смысла процесса и смысла результата интерпретационной деятельности;

- *принцип активизации интерпретационных процессов на каждом этапе художественного общения* (этапе интерпретирующего восприятия, этапе интерпретирующего анализа, этапе собственно интерпретации), обеспечивающий качество и взаимосвязь восприятия, анализа и интерпретации художественного произведения;

- *принцип сопряжения стратегий интерпретации, которые задают текст и автор как создатель текста, и стратегий интерпретации читателя-школьника*, обеспечивающий глубину и индивидуальность понимания и интерпретации художественного произведения;

- *принцип вариативности в выборе учеником плана содержания и плана выражения*, позволяющий максимально учитывать уровень литературного развития читателя-школьника, его индивидуальные особенности восприятия, его эстетические и личностные потребности;

- *принцип постепенного расширения и углубления содержания контекста интерпретации художественного произведения и выстраивания открытого полифонического ценностно-смыслового читательского дискурса* (на

уровне жанров, жанровых систем, эмоциональных и стилистических доминант художественных текстов; культурных эпох; читательских дискурсов), в котором диалогически сопрягаются, эстетически и этически взаимодействуют мир текста и внутренний мир читателя;

- *принцип учета разномерности интерпретаций*, обусловленной различием целей и интерпретационным потенциалом участников диалога и *равноправности вхождения всех участников художественного общения в интерпретационный дискурс*;

- *принцип учета относительной успешности читателя-школьника* в развитии интерпретационной деятельности, позволяющий максимально объективно оценивать результаты и стимулировать дальнейший рост ученика как читателя и как личности.

## **2. Методические условия эффективного развития интерпретационной деятельности читателя-школьника:**

- активизация интерпретационных процессов на всех этапах художественного общения посредством использования методов и приемов диалогического характера на разных уровнях текста и разных масштабах контекста художественного произведения: на уровне диалогов текста, на уровне диалогов жанров, на уровне диалогов эмоциональных и стилистических доминант художественных произведений, на уровне диалогов культурных эпох, на уровне диалогов текстов разных видов искусства, на уровне диалогов читательских дискурсов;

- реализация системы творческих работ как условно итоговых продуктов интерпретационной деятельности читателя-школьника, обеспечивающая целостность и качество процесса и результата художественного общения;

- гармонизация читательского восприятия и вариативность стратегий интерпретации путем воплощения продуктов интерпретационной деятельности в разных жанровых системах (научной, критико-публицистической, художественной) на всех этапах литературного развития, что помогает учащемуся глубже освоить художественный текст и обрести личностный план выражения мыслей и чувств;

- компетентность учителя литературы, создающего условия для развития интерпретационной деятельности читателя-школьника на основе выбранной *методической интерпретации* художественного произведения, обращенной к конкретному адресату – личности учащегося.

Компетентность учителя литературы понимается нами как стремление, способность и готовность на основе ценностно-смыслового диалогического взаимодействия его предметной, методической, психолого-педагогической, креативной и личностной компетенций создавать условия для становления и развития интерпретационной деятельности школьника как читателя и как личности.

**Научная новизна исследования** состоит в следующем:

- обосновано и введено в терминосистему теории и методики обучения литературе понятие интерпретационной деятельности читателя-школьника;

- разработана концепция интерпретационной деятельности читателя-школьника;
- впервые процесс обучения литературе в основной и базовой школе рассматривается как система развития интерпретационной деятельности читателя-школьника;
- разработана методическая система развития интерпретационной деятельности читателя-школьника в 5-11 классах как единого открытого эстетического ценностно-смыслового процесса, направленного на литературное развитие и личностный рост читателя-школьника;
- впервые на основе сопоставления отечественного и зарубежного методического опыта выявлены взаимосвязи зарубежной модели литературной компетентности и критериев литературного развития, принятых в отечественной методике; обоснована роль интерпретационной деятельности в литературном развитии и формировании литературной компетентности читателя-школьника;
- введено в терминосистему теории и методики обучения литературе понятие интерпретационной компетенции читателя-школьника: выявлены ее содержание и функции.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в следующем:

- теоретически обоснована концепция интерпретационной деятельности читателя-школьника;
- уточнены, сформулированы и научно обоснованы определения таких методических понятий, как *интерпретационная деятельность читателя-школьника, литературная компетентность читателя-школьника, интерпретационная компетенция, творческая работа*;
- выделены компоненты профессиональной компетентности учителя литературы, определяющие его способность и готовность создавать условия для развития интерпретационной деятельности читателя-школьника;
- определены критерии оценки системы творческих работ в учебно-методических комплексах по литературе и уточнены критерии оценивания творческих работ как главного условно итогового продукта интерпретационной деятельности;
- актуализировано значение методической науки для создания условий, направленных на активизацию интерпретационных процессов на всех этапах художественного общения и литературного развития читателя-школьника.

Разработанные теоретические положения могут быть использованы в методической науке в разных предметных областях, а также стать предпосылкой для создания общей универсальной теории интерпретационной деятельности личности. Диссертация представляет собой первое комплексное научное исследование интерпретационной деятельности читателя-школьника на разных этапах литературного и возрастного развития на материале творческих работ с 5-го по 11-й классы.

**Практическая значимость исследования.** Учебно-методические материалы, разработанные в ходе исследования, нашли реализацию в учебно-



методическом комплексе по литературе под ред. В. Г. Маранцмана, а также в технологическом обеспечении Программы литературного развития и духовно-нравственного воспитания «Диалог», реализуемой 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 интегративного курса для старшеклассников и студентов *«Интерпретация художественного произведения»*, который рассматривается автором как методическая предпосылка для введения курса *«Интерпретация текстов культуры»*, направленного на освоение учащимися технологий интерпретации текстов разных дискурсов: учебного, научного, художественного. Разработанные критерии оценки творческих работ по литературе могут быть использованы при оценивании творческих работ по вербальной интерпретации текстов разных видов искусства.

Предложенные в исследовании пути развития интерпретационной деятельности на материале классической и современной литературы активно используются учителями школ России; разработанные автором приемы, схемы анализа и интерпретации произведений современной литературы могут послужить основой для методических разработок на новом литературном материале.

Анализ творческих работ, данный в диссертации, раскрывает читательский и личностный мир современного школьника, выявляет необходимые условия для взаимопонимания субъектов учебной деятельности (ученик-учитель) и может быть рассмотрен в качестве важного материала для дальнейшего методического и педагогического исследования.

Теоретические выводы и практические рекомендации исследования могут применяться на разных уровнях подготовки учителей (бакалавриата, магистратуры, курсах повышения квалификации), а также при обучении одаренных школьников в системе дополнительного образования.

Результаты работы используются для обновления содержания вузовских учебных курсов «Технологии и методики литературного образования», «Интерпретация текста в аспекте образовательных задач».

Выделенные принципы развития интерпретационной деятельности могут рассматриваться в качестве основы при построении моделей обучения другим гуманитарным предметам.

Активное внедрение системы развития интерпретационной деятельности читателя-школьника, представляющей процессы литературного и личностного развития в их единстве и взаимосвязи, позволит преодолеть разрыв между заявленными в ФГОС II поколения и Национальной образовательной инициативе «Наша Новая школа» целями образования и доминирующими на практике антиинтерпретационными формами текущей и итоговой аттестации.

#### **Обоснованность и достоверность результатов исследования.**

Выводы и теоретические заключения, послужившие основой для разработки системы развития интерпретационной деятельности читателя-школьника,

были получены автором в результате комплексного использования теоретических и эмпирических методов исследования.

Всесторонний учет полученных данных и их сопоставление, длительность опытно-экспериментальной работы, широкий охват педагогов (студент, учитель, магистр), учащихся с разным уровнем литературного и общего развития (от школы для трудных подростков до Центра обучения одаренных школьников), постоянное отслеживание полученных результатов, личное участие автора в процессе литературного образования школьников на протяжении всех этапов работы, апробация теоретических и практических результатов исследования, получившая высокую оценку со стороны учащихся, учителей, преподавателей вузов, рецензентов научных публикаций в рецензируемых изданиях, в том числе в публикациях, рекомендованных РАН и РАО, Министерством образования и науки РФ, позволяют сделать вывод о достоверности результатов исследования.

**Результаты опытно-экспериментальной работы в 2005-2012 гг. были апробированы в практической педагогической деятельности:**

- на всероссийских и международных конференциях «Наука и высшая школа – профильному обучению» (Санкт-Петербург, 2006), «Ребенок в современном мире» (Санкт-Петербург 2005, 2006, 2007, 2008), «Экология культуры и языка: проблемы и перспективы» (Архангельск, 2006), «Академический школьный учебник – дорога в будущее» (Санкт-Петербург, 2007), «Художественное образование ребенка: история и современность» (2007) и др.; «Формирование толерантной личности средствами языка и культуры» (Кохтла-Ярве, Эстония, 2007); на Европейском Фестивале русского языка (Донецк, Украина, 2009); на открытой педагогической площадке «Обучение одаренных детей» в рамках Педагогической ассамблеи, посвященной открытию Года Учителя в России (РГПУ им. А. И. Герцена, январь 2010); на открытой лекции для педагогов и студентов в рамках семинара «Поэтика интермедиальности в современном культурном пространстве: литература, театр, кино, живопись» (Вятский государственный гуманитарный университет, март 2012); на мастер-классе для педагогов в рамках Фестиваля русского языка для стран Балтии (Санкт-Петербург, апрель 2012);

- на видеоконференциях для школ Ленинградской области: «Интерпретация художественного произведения» (ноябрь 2007); «Подросток и современная культура» (октябрь 2008); «Книга и современный подросток» (апрель 2009); «Интерпретация текстов разных видов искусства» (октябрь 2010), «Коммуникативные эпохи в культуре» (апрель 2011), «Анализ поэтического текста» (октябрь 2011); «Организация и руководство исследовательской деятельностью школьников» (март 2012); на мастер-классах «Искусство быть читателем» и «Я – исследователь» для учителей школ России в рамках Всероссийской научно-исследовательской конференции «Юность. Наука. Культура. – Север» (2009, 2010), на международных педагогических семинарах «Инновационные образовательные технологии в Швеции и в России» (о. Готланд, Швеция, 2008), «Новой школе – Новый учитель» (Карис, Финляндия, 2010),

«Школа и вуз в условиях непрерывного образования» (Карис, Финляндия, 2011), «Современное филологическое образование в школе и вузе» (Карис, Финляндия, 2011, 2012);

- в ходе реализации на базе ГБОУ «Ленинградский областной центр развития творчества одаренных детей и юношества «Интеллект» Дополнительный образовательной Программы литературного развития и духовно-нравственного воспитания «Диалог» для учащихся 9-11 классов (2005-2012);

- на региональной конференции для учащихся 9-11 классов «Литература, Читатель и Время» (2007-2012);

- на семинаре для проректоров вузов России (РГПУ им. А. И. Герцена, 2008); на лекциях и семинарах для учителей разных регионов России (2005-2012 гг.), а также для учителей Финляндии (2006), Эстонии (2007, 2009); Украины (2005, 2009), Польши (2009); Таджикистана (2010);

- в международных образовательных проектах «Филологическая школа» (Россия – Финляндия – Швеция, 2007-2012); «Дружба – новый виток» (Россия – Польша, 2008-2009);

- в образовательном проекте «Всероссийская филологическая школа» (2008-2012);

- в ходе разработки и апробации учебно-методического обеспечения курса для студентов «Интерпретация художественного произведения» (2005-2012);

- в процессе создания и реализации творческого арт-медиапроекта «Искусство. Творчество. Диалог» (2007-2011);

- в 84 научных и учебно-методических публикациях автора, среди которых статьи в УМК по литературе под ред. В. Г. Маранцмана в рамках проекта «Российская академия наук, Российская академия образования, издательство «Просвещение» – российской школе»; 9 научных статьях в изданиях, рекомендованных ВАК РФ, учебно-методическом пособии «Современная литература в базовой и профильной школе» (Почетная грамота в номинации «Лучший учебный комплекс для школы»: 2007 г., XI университетская выставка научных достижений – Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена); учебно-методический комплекс «Интерпретация текстов искусства» (Почетная грамота в номинации «Высокотехнологичная образовательная среда»: 2012 г., 16-я университетская выставка научных достижений – Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена); учебно-методическое пособие «Чтение как диалог» (2011); монографии «Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника» (2012).

За активную и результативную работу с одаренными детьми в рамках проекта «Всероссийская филологическая школа» автор награждена грамотой Российской академии образования (2010), а также дипломами Всероссийской общественной организации Малой академии наук «Интеллект будущего» (Обнинск, Россия 2008-2012).

**Структура работы.** Диссертация состоит из введения, пяти глав, заключения, Приложения (текстовое и мультимедийное). Список литературы включает 404 источника, в том числе на иностранных языках. Текст диссертации сопро-

вождается таблицами, схемами, рисунками, диаграммами, фрагментами ученических и студенческих работ.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **Введении** обосновывается актуальность выбранной темы исследования; определяются его цель, объект и предмет; формулируется гипотеза; ставятся задачи; раскрывается содержание результатов, выносимых на защиту, определяются научная новизна, теоретическая и практическая значимость; представляются этапы исследования; указываются пути апробации и внедрения результатов; поясняется логика и стиль работы.

В **Главе 1 «Методологические основы теории интерпретационной деятельности читателя-школьника»** обозначены методологические основы концепции интерпретационной деятельности читателя-школьника: дан многоаспектный анализ категории интерпретации как основы интерпретационной деятельности с позиции современной науки; выявлена специфика интерпретации художественного произведения; обозначена роль категории интерпретации в методике, определена терминосистема исследования и уточнены понятия (*читатель-школьник, интерпретационная деятельность читателя-школьника, литературная компетентность, интерпретационная компетенция*), что позволило соотнести понятия *литературное развитие* и *литературная компетентность*, а также актуализировать значимость исследования интерпретационной деятельности для решения задач современного школьного литературного образования. На основании проведенного анализа были сделаны следующие выводы.

На протяжении многовекового развития герменевтического знания субъектами / объектами интерпретации становились не только письменные тексты разных видов и жанров, но и все бытие человека. Гносеологический и онтологический подходы к интерпретации не противостоят друг другу, а открывают неисчерпаемые возможности интерпретации. В современной науке процедура интерпретации выступает в роли общенаучного метода познания мира-текста и человека как текста, как механизм самопознания и саморазвития личности.

Полифункциональная природа интерпретации проявляется в следующем: 1) интерпретация является одновременно процессом и результатом деятельности, а также может выполнять функцию установки на деятельность, что обуславливает такие ее свойства, как открытость, подвижность, незавершенность, обращенность к настоящему и прошлому, устремленность к будущему; 2) интерпретация направлена к объекту / субъекту интерпретации и направлена на самого интерпретатора, что позволяет рассматривать интерпретацию как способ познания и самопознания, понимания и самопонимания, развития и саморазвития; 3) процессы понимания и интерпретации представляют собою не последовательные операции, а одновременные, протекающие нелинейно, по-

скольку каждая точка понимания может являться интерпретантой для дальнейшего развития понимания.

Интерпретация имеет личностно-деятельностный характер и интегрирует в себе герменевтический, аксиологический, психологический и социальный аспекты. Диалогическая природа интерпретации и ее востребованность в любой сфере жизни человека позволяют рассматривать интерпретацию как особый универсальный по своей направленности и содержанию вид деятельности, значимость которого в информационной эпохе чрезвычайно возрастает. Интерпретация выступает одновременно как метод (стратегическое направление), технология (способ достижения), результат понимания и установка на дальнейшую деятельность.

На основании проведенного анализа специфики интерпретации художественного произведения нами были выявлены ее характерные особенности, освещен вопрос о смысле текста, границах интерпретации и роли читателя в процессе художественного общения. Был сделан вывод о том, что различные концепции понимания художественного произведения не отменяют, а дополняют друг друга, отражая сложность и динамичность системы художественного текста, многоплановость, открытость, незавершенный характер читательского поиска.

Обращение к проблеме взаимосвязи методики и категории интерпретации помогло нам определить иерархическую связь метода и технологии: метод определяет путь (стратегическое направление) деятельности, технология – способ достижения результата, содержащий программу и предвосхищающий определенный результат. Методика преподавания литературы как совокупность методов открывает разные пути литературного развития-читателя-школьника, технологии помогают пройти их наиболее эффективно. Методика направлена на развитие и саморазвитие субъекта как на непрерывный процесс движения и самодвижения, технология помогает достичь промежуточного результата, чтобы продолжать путь дальше.

Сопоставление интерпретации как научной категории с целями и технологиями методической науки выявило сопряжение структурно-смыслового поля, целеполагания, техник и процедуры понимания методики и герменевтики, что позволило нам сформулировать и актуализировать главную задачу методической науки: поиск оптимальных условий для активизации интерпретационных процессов на каждом этапе художественного общения в соответствии с *программой текста* и *программой читателя-школьника* как интерпретатора художественного произведения.

Предпринятый нами анализ проблемы интерпретации художественного произведения в отечественной методике показал, что данная проблема, в большей степени опосредованным образом, всегда находилась в поле методических исследований, но целостная концепция интерпретационной деятельности читателя-школьника на данном этапе развития отечественной науки не разработана. При этом методика преподавания литературы создала существенные предпосылки для ее возникновения, а именно:

- выявила значимость работы разных сфер восприятия в процессе чтения и разработала методы и приемы, направленные на активизацию интерпретационных процессов на разных этапах художественного общения;
- обратилась к герменевтическим методам и приемам истолкования художественного произведения и ввела их в практику школьного анализа;
- активно включила в процесс изучения литературы тексты разных видов искусства и расширила горизонт читателя и границы интерпретации художественного произведения;
- разработала методику моделирования читательской интерпретации, направленной на развитие дивергентного мышления, гармонизации образного и концептуального мышления читателя-школьника;
- определила интегрирующую роль интерпретации в обучении литературе и постановке творческих работ учащихся; осуществила попытки создания системы творческих работ; предприняла попытки выявления этапов и уровней интерпретации.

Специфика интерпретации художественного произведения и специфика учебного предмета-искусства «литература», достижения отечественной методической науки дают нам уникальную возможность исследования интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе школьного литературного образования.

Ключевыми для построения методической концепции интерпретационной деятельности являются такие философско-педагогические, психологические и эстетические понятия, как *деятельность, рефлексия, понимание, диалог, художественное общение, интерпретация, творчество, литературная компетентность, литературное и личностное развитие, смысл, ценности*. Выделенные понятия актуализировали значимость для нашего исследования герменевтического, аксиологического и компетентностного подходов, ключевыми понятиями которых являются такие категории, как *смысл, ценность, качество действий*, и обозначили его концептную триаду.

*Смысл* в данном исследовании понимается и в сугубо предметном поле нашего исследования, как поиск читателем-школьником смысла художественного произведения и собственной жизни, как направленность на продуктивность интерпретационной деятельности и значимость ее результатов для учителя и ученика, как актуализация той или иной стратегии поведения личности (результаты, отсроченные во времени), и *смысл* в широком философском контексте: как невозможность человека жить без смысла и «выражение попыток конечного существа постичь бесконечное» (Г. Л. Тульчинский), как поиск своего контекста бытия.

*Ценность* как ключевой концепт дискурса смысла в данной работе понимается как значимость чтения и его результатов для ученика и учителя, как приятие разномерности интерпретационного потенциала участников диалога и важности каждого голоса, как установка на приобщение читателя-школьника к высоким духовно-нравственным ценностям искусства и воспитание потребности жить по законам добра и красоты.

Под *качеством действий* мы понимаем качество чтения художественного произведения учащимся и качество действий учителя как читателя и как педагога.

Многосторонний теоретический анализ категории интерпретации и значительный педагогический опыт позволили нам определить *интерпретационную деятельность читателя-школьника* как движущую силу литературного развития, представляющую собой сложный ценностно-смысловой интегративный процесс взаимодействия разных уровней сознания и подсознания, сопровождающий все этапы художественного общения, от восприятия до истолкования, продуктом которого является *творческая работа* как максимально соответствующий природе искусства и природе читательской деятельности *процесс и результат переживания, познания и творчества*. Нами были выявлены цель, свойства и функции интерпретационной деятельности (ИД).

Для выявления роли интерпретационной деятельности в литературном развитии и формировании литературной компетентности был проведен сопоставительный анализ указанных понятий. Наибольший вклад в развитие представлений о литературной компетентности внес шведский ученый О. Турелл (Torell Örjan), который на протяжении многих лет занимался исследованием русской школьной читательской культуры и участвовал в международных проектах по оценке качества чтения. Турелл рассматривает литературную компетентность как «поле напряжения» между тремя полюсами: *конституционной компетентностью, перформативной компетентностью и литературно-трансферной компетентностью* (терминология О. Турелла).

В результате сопоставления критериев литературного развития, выделенных В. Г. Маранцманом, и «треугольника» литературной компетентности О. Турелла, нами уточнено понятие *литературной компетентности читателя-школьника*, которая понимается нами как потребность учащегося в чтении хороших книг, способность и готовность воспринимать, анализировать и истолковывать художественный текст, исходя из программы текста и программы интерпретатора, в роли которого он выступает, на основе своего литературного и жизненного опыта.

Программа текста (термин Ю. Борева) определяется стратегиями интерпретации, которые задает текст и автор как его создатель. Программа интерпретатора определяется выбором стратегий интерпретации, которые обусловлены уровнем литературного и личностного развития читателя-школьника, его возрастными и индивидуальными особенностями. Герменевтическая и методическая функции учителя литературы заключаются в определении поля сопряжения программы текста и программы читателя-школьника как интерпретатора художественного произведения.

Уровень литературной компетентности определяется уровнем сформированности ее компонентов (*конституционной, перформативной, литературно-трансферной компетентностей, ценностно-смысловой компетенции*) и качеством их взаимодействия на основе интерпретационной деятельности.

*Конституционная компетентность*, задатки которой дает человеку природа, обеспечивает возможность образного восприятия текста и развитие литературных способностей; *перформативная компетентность* обеспечивает понимание специфики языка искусства и помогает найти художественное значение, а *литературно-трансферная* помогает обрести художественный и личностный смысл и воплотить его в творческом продукте.

*Ценностно-смысловая компетенция* является ядром литературной компетентности и определяет уровень ценностно-смыслового содержания и взаимодействия всех компонентов ЛК и сопряжения внешнего (на уровне текста) и внутреннего (на уровне личности) диалога читателя-школьника и художественного произведения. В основе ее лежит установка на Другого, которая актуализирует сопряжение эстетического и этического взаимодействия читателя и художественного текста. Другой понимается нами как автор произведения, герой, а также в собственно философском значении этой категории. Ценностно-смысловая компетенция выражает потребность и готовность читателя-школьника к непрерывному духовно-нравственному поиску, выявлению смыслов в художественном произведении и жизни, сопряжению читательской и человеческой ответственности.

Сопоставление компонентов понятий *литературное развитие* и *литературная компетентность* позволило нам сделать ряд важных выводов, касающихся введения новых терминов в терминосистему современной методической науки.

Далее мы определили содержание и функции *интерпретационной компетенции* (далее ИК) как интегративное качество действий читателя-школьника в процессе художественного общения, обеспечивающее:

1) стремление (мотивацию), способность и готовность к поиску органичных для текста и для личности эстетических и ценностно-смысловых связей в искусстве и жизни (ИК-установка-процесс);

2) стремление (мотивацию), способность и готовность к созданию продуктов на каждом этапе художественного общения (этапе интерпретирующего восприятия, этапе интерпретирующего анализа, этапе собственно интерпретации), как выраженных вербально, так и невербально (ИК-процесс-промежуточный результат);

3) стремление (мотивацию), способность и готовность синтезировать промежуточные продукты интерпретационной деятельности и воплощать полученный результат в виде нового творческого продукта, выраженного как в вербальной, так и невербальной форме (невербальные виды художественной интерпретации) – ИК - (условно итоговый) результат;

4) потребность в непрерывном труде-интерпретации (ИК - результат-установка - процесс).

Выделение интерпретационной компетенции как механизма, обеспечивающего развитие каждой из компетентностей в составе литературной компетентности, определение каждого этапа художественного общения как этапа интерпретационного, раскрытие полифункциональной природы интерпретацион-



ной деятельности – все это позволило нам сделать вывод о значимости интерпретационной деятельности в структуре *учебного общения-отношения* и роли интерпретационной компетенции в развитии литературной компетентности читателя-школьника.

Интерпретационная деятельность в процессе учебного общения-отношения обладает следующими свойствами: *полисубъектность, диалогичность, установка на Другого, ценностно-смысловая направленность читательской интерпретации, креативность, вариативность, открытость.*

Был сделан вывод о том, что интерпретационная деятельность читателя-школьника является основой процесса изучения литературы.

В процессе литературного образования на основе интерпретационной деятельности формируется и совершенствуется литературная компетентность читателя-школьника. В структуре литературной компетентности, в основе которой лежит «треугольник» О. Турелла, интерпретационная компетенция выполняет функцию метакомпетенции, которая влияет на развитие всех компетентностей и обеспечивает ценностно-смысловую взаимосвязь этапов художественного общения и развитие диалогических отношений читателя с художественным произведением. Обращение к проблеме соотношения понятий *литературное развитие* и *литературная компетентность* помогло нам выявить их взаимосвязь.

С нашей точки зрения, литературная компетентность может рассматриваться как результат литературного развития читателя-школьника на определенном этапе процесса школьного литературного образования (в начальной, основной, базовой и профильной школе). При этом сам процесс литературного развития читателя-школьника всегда имеет открытый и незавершенный характер; его движущей силой является интерпретационная деятельность.

В Главе 2 **«Творческие работы по литературе как условно итоговый продукт интерпретационной деятельности читателя-школьника»** дан многоаспектный анализ проблемы творческих работ по литературе как условно итогового продукта интерпретационной деятельности читателя-школьника, который позволил получить целостное объемное видение указанной проблемы с позиции методической науки, документов, регламентирующих образовательных процесс, и главных субъектов учебной деятельности ученика и учителя.

Анализ показал, что наиболее плодотворными в методике для развития проблемы творческих работ были 10-е – начало 20-х годов, 60-е и 90-е годы XX века, что обусловлено тесной взаимосвязью развития методики преподавания литературы и психологии, а также социально-историческими факторами указанных периодов, благоприятных для развития методики. Самым важным из них является фактор относительной свободы личности, без которой не может быть полифонической интерпретации ни в науке, ни в искусстве, ни в жизни.

Главными вопросами в разные периоды развития методики литературы были следующие: определение, место и роль творческих работ в системе литературного образования; проблема жанров и классификации творческих работ; построение системы творческих работ по литературе; технология работы над

сочинением (этапы работы, задания обучающего характера и др.); место и роль других видов искусства в литературном творчестве учащихся; взаимосвязь восприятия, анализа художественного произведения и литературного творчества учащихся; критерии оценки творческих работ; литературное творчество как вид внеклассной (внешкольной) учебной деятельности; творческие работы как особый вид интерпретационной деятельности читателя-школьника; творческие работы как форма текущей и итоговой аттестации учащихся.

После 2000 года в связи со стандартизацией образовательного процесса количество исследований по творческим работам учащихся резко сократилось. Анализ данной проблемы и укрупнение масштаба видения позволили нам выявить определенные тенденции в изменении отношения к творческим работам на протяжении более двух веков, обозначить особенности сегодняшнего этапа, а также выявить наиболее продуктивные методические идеи, значимые для решения проблемы.

Анализ нормативных документов, регламентирующих образовательный процесс, вскрыл противоречие между целями литературного образования и преобладающими на практике неинтерпретационными, антихудожественными формами диагностики.

Проведенный анализ УМК по литературе помог разработать *критерии оценки системы творческих работ в программах для общеобразовательных учреждений* и показал, что данным критериям в наибольшей степени соответствует УМК по литературе под ред. В. Г. Маранцмана, который мы взяли в качестве основы для опытно-экспериментальной части нашего исследования.

Полученные результаты анкетирования педагогов и учащихся позволили сделать нам следующие выводы о том, что

- в школьной практике отсутствует систематическая работа по организации интерпретационной деятельности: существующие методы и приемы постановки творческих работ слабо используются на уроках литературы; нет четких критериев оценки творческих работ и их анализа, отсутствует систематическая работа по повышению мотивации к творческой деятельности учащихся; итоговые формы контроля находятся в противоречии с целями и задачами литературного развития и принятыми в методике критериями;

- методические условия, в которых работают учителя, а именно: программы, в которых отсутствует система творческих работ; формы контроля, в которых репродуктивная деятельность преобладает над интерпретационной; отсутствие педагогической установки на выпуск творческого продукта (школьные публикации, выставки творческих работ, конкурсы, медиа-проекты и т.д.); игнорирование проблемы развития интерпретационных умений учащихся в системе повышения квалификации; отсутствие показателей уровня креативности учащихся в системе оценки работы учителя; невысокий уровень личностной мотивации педагогов на творчество – всё это не способствует развитию творческого потенциала, как учащихся, так и самих учителей и ведет к доминированию на практике неинтерпретационных форм и методов обучения.

Полученные результаты побудили нас к поиску методических условий развития интерпретационной деятельности читателя-школьника, что нашло отражение в 3 и 4 главах нашего исследования.

В Главе 3 **«Методические условия развития интерпретационной деятельности читателя-школьника в основной школе»** рассмотрены доминанты возрастного и литературного развития читателя-школьника в основной школе; выявлены особенности и методические условия развития интерпретационной деятельности читателя-школьника в 5-9 классах.

Учитывая диалогический характер художественного текста и интерпретационной деятельности читателя, уровни возрастного и литературного развития учащихся, мы разработали и использовали на этапе анализа художественных произведений в 5-9-х классах прием **«характеристика-диалог»**, способствующий усилению интерпретационного компонента в процессе анализа и углублению понимания образа героя и авторской позиции в произведении.

Мы ввели поэтапное обращение к данному приему, которое учитывает особенности возрастного и литературного развития учащихся.

1 этап: 5 класс. Диалог определений. Слова-определения, «имена» героя, вступающие в диалог (на материале сказки Э. Т. А. Гофмана «Щелкунчик и Мышиный король»).

2 этап: 6 класс. Диалог портретных описаний героев. Описания героев и авторские «разоблачения» (на материале «Повести о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем»).

3 этап: 7 класс. Диалог читателя с самим собой на основе новой жанровой позиции. Создание стилизаций критико-публицистических жанров (поучений, обращений к современникам и др.).

4 этап: 8 класс. Диалог редакций собственной читательской интерпретации. Редактирование творческой работы (на материале повести И. С. Тургенева «Ася»).

5 этап: 9 класс. Диалог характеристик главного героя. Выявление художественных деталей текста, характеризующих противоречивость природы героя (на материале повести А. С. Пушкина «Пиковая дама»);

6 этап: 10 класс. Диалог диалогов произведения. Речевое пространство текста (герой о себе, герой в оценках других персонажей, художественная деталь как средство характеристики героя и др.), многомерно характеризующее героя (на материале «Чайки» А. П. Чехова).

7 этап: 11 класс. Диалог интерпретаций. Диалоговое пространство текста и читательского дискурса (на материале пьесы Е. Гришковца «Одновременно или одновременно»).

В главе описана специфика обращения к данному приему на различном художественном материале и разных этапах литературного образования читателя-школьника (в 5-9 классах).

Педагогическое наблюдение за интерпретационной деятельностью учащихся непосредственно на уроках, анализ творческих работ позволили нам

выявить особенности развития интерпретационной деятельности читателя-школьника на каждом из этапов: 5-6-й классы, 7-8-й классы, 9-й класс.

На основании анализа и сопоставления творческих работ учащихся в основной школе, обобщая полученные результаты в 5-9-х классах, мы пришли к следующим выводам.

На каждом этапе литературного развития в процессе обучения преобладают работы различных *жанровых систем*: в 5-6 классах – *художественной*; 7-8 класс – *критико-публицистической*; 9 – *научной с элементами критико-публицистической*. При этом важно сохранить наличие работ разных жанровых систем на каждом из этапов. Жанр как совокупность определенных характеристик стиля, формы и языковых средств способствует расширению эмоционального, интеллектуального и эстетического пространства личности читателя-школьника; задает разные ракурсы рассмотрения проблемы. Смена жанровой позиции развивает интерпретационную компетенцию и обеспечивает поливариативность читательской интерпретации.

Интерпретационная деятельность в разных жанровых системах гармонизирует эстетическое восприятие, усиливает иммунитет против речевой унификации, способствует формированию диалогового сознания и выработке собственного стиля и плана выражения; расширяет внутреннее полифоническое пространство интерпретационного поля читателя и ведет к гармонизации отношений читателя и художественного текста.

Прием «характеристика-диалог» (диалог слов-определений, диалог описаний, диалог с самим собой на основе новой жанровой позиции, диалог редакций собственной читательской интерпретации, диалог деталей-характеристик) реализует диалогическую природу художественного текста и развивает интерпретационную деятельность учащихся.

Наиболее значимыми теоретико-литературными понятиями для развития интерпретационной деятельности учащихся в 5-х – 9-х классах являются жанр, стиль, авторская позиция, читательская позиция, читательская интерпретация.

На каждом из этапов необходимо активно задействовать эмпатические и аксиологические механизмы ИД. В процессе интерпретационной деятельности, направленной на поиск художественного и личностного смысла произведений искусства, учащийся на каждом из этапов литературного и возрастного развития (5-6; 7-8; 9 классы) *получает опыт внутреннего переживания и понимания себя и других, опыт творческой деятельности*, что влияет на его личностный рост. При этом движение «от события – к со-бытию», в русле которого мы выстраивали методические условия развития интерпретационной деятельности, в преддверии старшей школы может быть прервано в силу разных причин: угасания у подростков эмоционально-образного восприятия мира, которое способствует «погружению» в текст и сопереживанию событиям текста, развитию эмпатии; а также тенденции отчуждения современного человека от событий мира и текста, убывание чувства *ответственности* как стремления, способности и готовности отвечать на (за) происходящее. Это побудило нас к поиску методи-

ческих условий, стимулирующих сопряжение мира текста и мира личности читателя-школьника.

Соотношение результатов работ одних и тех же учащихся в ходе лонгитюдного исследования позволило нам выявить следующие закономерности в развитии интерпретационной деятельности:

- каждый из этапов художественного общения требует создания установки (на чтение и восприятие, на анализ, на творческий продукт), что объясняется необходимостью создания у учащихся мотивации к интерпретационной деятельности и пробуждения ценностно-смыслового отношения к ней;

- время для созревания чувства и мысли, время для истолкования понимания и поиска плана выражения, качество итогового продукта интерпретации для каждого ученика индивидуальны;

- многообразие форм и видов предлагаемых творческих работ, обеспечивающее выбор учащемуся, способствует мотивации к творчеству и качеству выполнения работ;

- учащиеся активнее включаются в творческую деятельность, если она изначально направлена на получение «продукта» (выпуск книги, праздничный урок, выставка творческих работ, выступление и др.), значимого для участников диалога: учителя, одноклассников, родителей, окружающих;

- методические условия, направленные на сопряжение диалогового пространства автора и диалогового поля личности учащегося, способствуют активизации интереса читателя к личности автора, выявлению авторской позиции в тексте и уточнению собственной читательской позиции;

- выбор видов и тем творческих работ должен учитывать не только стратегии интерпретации, которые задает текст (*программа текста*, по Ю. Бореву), но и интерпретационные доминанты возраста школьника как читателя и как личности;

- усиление диалогичности процессов на каждом из этапов художественного общения (восприятие-анализ-собственно интерпретация) способствует активизации интерпретационных процессов и направленности на получение итогового творческого продукта.

В Главе 4 «**Методические условия развития интерпретационной деятельности читателя-школьника в старшей школе**» выделены основные характеристики возрастного и литературного развития учащихся 10-11 классов. С целью уточнения читательских и личностных характеристик современного старшеклассника нами было проведено анкетирование, которое позволило более наглядно представить портрет современного подростка 15-17 лет и определить дальнейшее направление развития интерпретационной деятельности учащихся 10-11 классов.

Исследование показало, что учащимся не хватает в школе обращения к «современности»: современного содержания, современных методов обучения, уважения к их интересам и мнениям – того, что мы определяем как актуальное ценностно-смысловое диалоговое поле обучения, в котором каждый – ученик и учитель – с их собственными жизненными и читательскими позициями, чело-

веческими достоинствами и недостатками – являются субъектами общей деятельности – диалогического процесса взаимообучения и взаимовоспитания.

Учитывая полученные результаты, исследование развития и совершенствования интерпретационной деятельности читателя-старшеклассника мы сочли целесообразным провести на материале современной литературы, выбрав в качестве основных следующие направления для интерпретационной деятельности читателя: 1) диалог времен: современность и классика (сопоставительный анализ на материале лирики и драмы); 2) лирическая и сатирическая доминанты эпохи (эссе и сатирический рассказ на материале творчества Б. Окуджавы и М. Жванецкого); 3) современный текст в читательском дискурсе (на материале пьесы Е. Гришковца «Одновременно или одновременно»).

На разном материале мы сознательно усиливали определенный этап художественного общения (рецептивный, аналитический, собственно интерпретационный) интерпретационным компонентом, чтобы получить разные по характеру интерпретации продукты и показать, как читатель-школьник постепенно самостоятельно выходит на продуктивную читательскую деятельность. Проведенная работа позволила нам сделать следующие выводы о характере и условиях развития и интерпретационной деятельности читателя 10-11 классов.

- Значительный опыт обращения на уроках к современной литературе показал, что в настоящее время путь от современности к классике оказывается более эффективным, чем путь традиционный, от классики к современности, что обусловлено как характером времени, в котором мы живем, характером современного искусства, так и спецификой восприятия искусства современным подростком. Чтение современной литературы может стать установкой к чтению классического текста, при этом личностный смысл, который добывает учащийся в процессе общения с классическим произведением, может обретаться им значительно позже – в процессе чтения современного произведения и в сопоставлении с классическим. Повторное обращение к классическому тексту при сопоставлении с современным углубляет восприятие последнего и способствует пониманию сложного постмодернистского текста, усиливает работу механизмов интерпретационной деятельности, и делает более осозанным самостоятельный читательский выбор.

- Включая в контекст размышлений читателя-старшеклассника литературные интерпретации классики, мы не только находим наиболее оптимальные пути освоения разных художественных эпох и систем, но и усложняем процесс его интерпретационной деятельности: пересечение разных художественных координат расширяет поле читательской интерпретации и углубляет восприятие искусства, усиливает интерпретационный компонент анализа, мотивирует к созданию творческих работ.

- Для стимулирования интерпретационной активности и повышения уровня интерпретации наиболее эффективными на данном этапе оказываются такие творческие работы разных жанровых систем, как *сопоставительный анализ произведений разных эпох и родов, сочинение по афоризму,*

*сатирический рассказ, стилизация, эссе, моделирование читательского дискурса.*

- Сопоставление художественных текстов по хронологической вертикали и эмоционально-жанровой горизонтали расширяет поле интерпретации, актуализируя разные векторы интерпретационных стратегий (автора, времени, текста, читателя) и активизирует аналитическую и эмоциональную деятельность читателя.

- Прием создания читательского дискурса как творческой модели читательского общения актуализирует ценность читательской позиции, расширяет поле взаимодействия искусства и жизни, повышает интерпретационную активность читателя-школьника, способствует обнаружению новых смыслов текста и жизни, приучает слышать Другого, вступать с ним в Диалог.

Анализ и сопоставление работ учащихся 10-11 классов, проводимый нами на протяжении 10 лет, подтвердили выявленные закономерности условий развития интерпретационной деятельности, а также позволили увидеть следующую **закономерность**: постепенное расширение интерпретационного поля, диалогового пространства личности читателя-школьника за счет включения разных голосов (текста, автора, других читателей), опыт приобщения к эмоциональным, смысловым, стилевым доминантам художественных произведений и культурных эпох ведет к формированию читательского **дискурса**, который понимается нами как единое бесконечное открытое пространство-время диалогов текста и жизни.

Таким образом, задача учителя литературы как участника и временного посредника в процессе учебного художественного общения – создать условия для становления и развития такого читательского дискурса, в котором сопрягаются для учащегося эстетический и этический смыслы искусства и жизни, Я и Другой.

**В Главе 5 «Методическая система развития интерпретационной деятельности читателя-школьника и внедрение результатов исследования»** нами обозначены *принципы организации интерпретационной деятельности читателя-школьника*, предложены *критерии оценки творческих работ*, выявлены *показатели уровня развития интерпретационной компетенции читателя-школьника* и выделены *компоненты профессиональной компетентности учителя*, необходимые для развития интерпретационной деятельности учащихся. В главе представлены основные практические результаты, полученные в процессе создания и апробации методической концепции интерпретационной деятельности на разных уровнях образовательной системы: школа, система дополнительного образования, университет.

Особую роль в развитии интерпретационной деятельности старшеклассников и студентов автор отводит курсу «Интерпретация художественного произведения», который рассматривается автором как направление дальнейшего совершенствования интерпретационной деятельности обучающихся и установкой на самостоятельное творческое общение с искусством в течение всей жизни. Сопоставительный анализ творческих работ учащихся (студентов) в начале и в

конце освоения курса (от первой работы «Какой из видов искусства мне ближе и почему» – к последней «Искусство в моей жизни»), который проводился нами на с 2007 по 2011 гг. (230 человек: студенты филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена и обучающиеся ГБОУ «Ленинградский областной центр развития творчества одаренных детей и юношества «Интеллект»; проанализировано более 2140 работ) позволил выявить следующие тенденции в эволюции интерпретационной деятельности обучающихся:

- развивается и совершенствуется эстетическое восприятие (открывается новое в прежде не замечаемом);
- растет интерес к специфике языка того или иного вида искусства;
- восприятие художественного произведения становится более индивидуальным;
- выявляются и становятся более аргументированными эстетические пристрастия к тому или иному виду искусства;
- активизируется стремление к самовыражению и поиску собственного стиля;
- формируется и совершенствуется индивидуальный стиль письма;
- растет стремление к диалогическим формам выражения мыслей и чувств;
- идет постепенное освоение разных стратегий интерпретации (от автора, от читателя, от текста, от эпохи) и их интеграция;
- доминирующей жанровой системой, в которой воплощается интерпретационная деятельность, становится художественная форма воплощения материала;
- растет критическая самооценка по отношению к собственным работам и чувство ответственности за выбираемое (выбранное) слово;
- преодолевается «боязнь чистого листа», повышается интерес к «писанию»;
- более содержательной и богатой становится эмоциональная оценка искусства (движение к «умным эмоциям» (Л. С. Выготский) искусства);
- расширяется контекст интерпретаций, масштаб видения произведения искусства;
- повышается степень сопряжения диалога с искусством и диалога с самим собой;
- движение к творчеству проходит, как правило, следующие этапы: попытки – поиск стиля – активное творчество;
- постепенно в поле интерпретации текстов искусства входят индивидуальные, а не *общие* размышления о ценностно-смысловой функции искусства (о его роли в жизни человека, о качестве и ценностях современных произведений; высказываются опасения по поводу коммерциализации искусства в современном мире, утраты человеком духовного и смыслового центра), что выражается в стремлении по-новому осмыслить увиденное, прочитанное, услышанное;
- усиливается потребность в творчестве;



- по-новому осмысливается опыт общения с искусством в школе и открыто выражается позиция насущной необходимости предмета, на котором можно общаться с искусством и отвечать бытию.

Полученные результаты наглядно иллюстрируют особенность интерпретационной деятельности как *общения-отношения*.

Практическая реализация поставленных целей и задач проекта доказала эффективность выбранного пути на основе разработанной концепции интерпретационной деятельности, ее мощный креативный потенциал. В результате обучения у учащихся (студентов):

- реализуется потребность в творческом самовыражении;
- совершенствуется художественный вкус;
- актуализируются в сознании эстетический и ценностно-смысловой потенциалы искусства;
- происходит сопряжение и взаимообогащение эстетического и жизненного опыта;
- вырабатывается и совершенствуется собственный стиль;
- создается устойчивая мотивация на дальнейшее самостоятельное общение с искусством и творческое самопознание в течение всей жизни.

Широкая апробация полученных теоретических и практических результатов исследования доказали выдвинутую нами гипотезу, эффективность и перспективность созданной нами концепции интерпретационной деятельности читателя-школьника.

Расширяя масштаб видения проблемы интерпретационной деятельности и возвращаясь к выделенной в начале исследования концептной триаде «*смысл – ценность – качество действий*», мы высказываем мысль о том, что в настоящее время назрела насущная необходимость в обучении школьников интерпретационной деятельности не только в сфере литературного образования, но и других сферах жизни, как механизму приобщения к культуре и созиданию нового, источнику смыслообразования, саморазвития личности.

## **Заключение**

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы теоретически обосновать и разработать концепцию интерпретационной деятельности читателя-школьника и на этой основе создать методическую систему развития интерпретационной деятельности читателя-школьника в 5-11 классах, выявить направление движения и методические условия на каждом из этапов с 5 по 11 классы; на теоретическом и практическом уровнях исследования показать значимость развития интерпретационной деятельности для учащегося как читателя и как личности.

Многоаспектный анализ интерпретационной деятельности читателя-школьника с позиций герменевтического, аксиологического и компетентностного подходов мы выстраивали в контексте диалогической образова-

тельной парадигмы, рассматривая диалог как путь, средство и цель интерпретации.

Методической опорой для построения системы стали ведущие идеи современной гуманитаристики и достижения отечественной методики, среди которых наибольшее влияние на нашу работу оказала система литературного развития, созданная научно-методической школой профессора Владимира Георгиевича Маранцмана.

Созданная методическая система развития интерпретационной деятельности читателя-школьника опирается на выделенные принципы интерпретационной деятельности и включает определение целей, задач, специфики, методических условий ее реализации на разных этапах литературного и возрастного развития читателя-школьника с 5 по 11 классы.

В результате теоретического осмысления проблемы определены понятия «литературная компетентность», «интерпретационная деятельность читателя-школьника», уточнено понятие «творческая работа», введено в терминосистему методики понятие «интерпретационная компетенция читателя-школьника»; разработаны критерии оценки системы творческих работ в УМК по литературе, выявлены компоненты профессиональной компетентности учителя, необходимые для организации интерпретационной деятельности учащихся; разработаны критерии оценки письменных творческих работ и выявлены показатели уровней развития интерпретационной компетенции читателя-школьника.

Исследование проблемы творческих работ, опытная работа по постановке и анализу творческих работ учащихся, длительность и целенаправленность наблюдений – все это помогло выявить движение и методические условия развития интерпретационной деятельности читателя-школьника на разных этапах литературного образования с 5 по 11 классы.

Наблюдения за дальнейшим развитием жизненного пути наших выпускников подтвердили правомерность нашего убеждения в том, что опыт интерпретационной деятельности, полученный ими на уроках литературы, оказал положительное воздействие на дальнейшее развитие их креативных и духовно-нравственных качеств, воспитал потребность в творческом труде.

Результаты этой деятельности, с одной стороны, отражаются на уровне литературного развития учащихся и могут быть оценены, с другой стороны – относятся к результатам, не подлежащим оценке в привычном ее понимании, на уровне сформированности ценностных ориентаций и личностных результатов учащихся. В этом заключается диалектическая сущность интерпретации как процесса и продукта интерпретационной деятельности, что обуславливает значимость и сложность исследуемого явления.

Сопряжение диалога с текстом и диалога с самим собой в процессе интерпретации художественного произведения понимается нами как главное условие сопряжения внешней и внутренней жизни читателя. Интерпретационная деятельность дает учащемуся значимый опыт эстетического и духовного общения с искусством, другими людьми, самим собой; создает условия для формирова-

ния устойчивой потребности в диалогическом отношении к миру и установки на потребность в понимании Другого.

Наше исследование направлено на усиление статуса учебного предмета «литература» в школе, на утверждение органичной природе художественного произведения форм диагностики, на обоснование значимости обучения интерпретационной деятельности и активизацию внедрения опыта петербургской научно-методической школы профессора Владимира Георгиевича Маранцмана, на актуализацию значимости методической науки в формировании устойчивой потребности у подрастающего поколения в труде интерпретации.

### **Выводы**

- Исследование категории интерпретации с позиции достижений разных гуманитарных наук позволило выявить ключевую роль интерпретационной деятельности в литературном развитии и личностном росте читателя-школьника.

- Обращение к проблеме интерпретационной деятельности читателя-школьника актуализирует цели и смысл литературного образования на современном этапе развития науки и общества и должно способствовать повышению статуса предмета «литература» в школе.

- Компетентностный подход в отношении к предмету «литература» должен использоваться предельно корректно, с учетом природы искусства, природы интерпретационной деятельности и гуманистических целей литературного образования, с позиции отношения к чтению как базовой национальной ценности. При этом исследование показало общее методическое, содержательное и ценностно-смысловое поле сопряжения критериев литературного развития, выделенных в отечественной методике В. Г. Маранцманом, и компетентностной модели О. Турелла, что свидетельствует о сопряжении эстетических, педагогических и гуманистических позиций в отечественном и зарубежном школьном литературном образовании. Исследование актуализировало факт несоответствия диагностик PISA и PIRLS, на основе которых проверяется качество чтения, критериям литературного развития и выявило чрезвычайную актуальность и значимость распространения достижений отечественной методической науки в области школьного литературного образования за рубежом.

- К диалогу с художественным произведением и диалогу с самим собой способен каждый учащийся. Этот процесс может быть представлен как развитие диалогового пространства личности читателя-школьника, определенное системой координат как внешнего, направленного на восприятие и анализ художественного произведения, так и внутреннего, обращенного к ядру личности, диалога. Результатом активного взаимодействия диалогов, интерпретаций, диалогом диалогов является собственная читательская интерпретация художественного произведения, в которой воплощается личность читателя, отражаются процессы его эстетического и духовного напряжения, читательского и личностного роста.

- Степень объективации и глубина этого диалогического взаимодействия, характер и результат воплощения могут быть различны и зависят от многих факторов: уровня мотивации читателя (в значении: мир, искусство, человек – текст, воспринимающий его читатель), степени освоения языка данного вида искусства, глубины интерпретации и заявленного масштаба контекста, умения перевести план содержания в план выражения, индивидуальных особенностей личности (тип, характер и т.п.), жизненных установок (наличие/отсутствие жизненной позиции, система ценностей и т.п.).

- Исследование показало, что путь *от события – к со-бытию*, с которого начинается формирование настоящего читателя в 5-6 классах, всегда остается незавершенным, поскольку является не только определенным этапом (на уровне части), но и целью пути. И в этом отношении становление диалога есть путь восхождения читателя к пониманию произведения искусства и самого себя в разномасштабных, разноуровневых и разновременных контекстах интерпретации и путь формирования читательского (в широком понимании значения текста) дискурса: *превращения, преобразования, преображения и пребывания*. При этом восхождение не линейно и не лишено потерь на каждом из этапов.

- Интерпретационная деятельность должна, с нашей точки зрения, иметь статус ключевой в системе школьного литературного образования как деятельность субъект-субъектная, смыслообразующая, направленная на литературное развитие и личностный рост читателя-школьника, на приобщение его к эстетическим и духовно-нравственным ценностям человечества.

- Опыт общения со старшеклассниками, студентами, учителями, «обычными» людьми, полученный в процессе работы над исследованием, убедил нас в том, что наличие в сознании человека потребности в соотнесении мира искусства, собственного внутреннего мира, реальной жизни не есть социально-эстетическая утопия: в явной, осознанной, или в скрытой, имплицитной форме, в разной степени выраженности и разной степени «силы», она присуща каждому человеку. Эта потребность воплощается в процессе интерпретационной деятельности, в которой реализуется глубинная взаимосвязь художественного образа, жизни и внутреннего мира читателя.

- Разработанная система развития интерпретационной деятельности читателя-школьника обладает значительным потенциалом для развития интерпретационной компетенции личности в разных сферах деятельности человека и может служить предпосылкой для построения общей (универсальной) теории интерпретационной деятельности личности.

Основные положения и результаты диссертационного исследования отражены в следующих **публикациях**:

#### **I. Статьи, опубликованные в ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях:**

1. Ядровская Е.Р. Эрнст Гофман. «Щелкунчик и мышинный король», 5 класс. // Литература в школе. М.:1998. – № 8. – С. 130-138. – 0,5 п.л.

2. Ядровская Е.Р. Рассказ А.П. Чехова «Хамелеон» в 6 классе. // Литература в школе. М.: 2004. – №7, – С. 34-37. – 0,7 п.л.
3. Ядровская Е.Р. «Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» Н.В. Гоголя в VI классе. // Литература в школе. М.: 2005. – №12. – С. 41-43. – 0,4 п.л.
4. Ядровская Е.Р. Проблема творческих работ в школьном литературном образовании. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, (тираж 300). 2009. – № 112. – 320 с.– С. 63-72. – 0,7 п.л.
5. Ядровская Е.Р. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством и путь творческого развития личности. // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, (тираж 300). 2009. – № 113. – 316 с.– С. 76-82. – 0,55 п.л.
6. Ядровская Е.Р. Творческая деятельность читателя-школьника как путь реализации воспитательных целей и задач школьного литературного образования. // Научные проблемы гуманитарных исследований. Выпуск 10 (1). – Пятигорск: Институт региональных проблем российской государственности на Северном Кавказе, 2009. – С. 94-98. – 0,35 п.л.
7. Ядровская Е.Р. Анализ и соотношение понятий «Литературное развитие читателя-школьника», «литературная компетентность», «читательская компетентность». // Мир науки, культуры и образования. 2009. – № 5(17), Горноалтайск. – С. 132-139. – 1,15 п.л.
8. Ядровская Е.Р. Анализ понятия «интерпретация» в аспекте методики преподавания литературы. // Известия Южного федерального университета. 2009 – №10. – С. 125-135. – 0,8 п.л.
9. Ядровская Е.Р. Пьеса Е. Гришковца «Одновременно или одновременно в дискурсе читательской интерпретации». // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, (тираж 300). 2009. – № 114. – 320 с. – С. 147-155. – 0,6 п.л.

## **II. Монографии и учебно-методические пособия**

10. Ядровская Е. Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5-11 классы): монография. – СПб: ООО «Книжный Дом», 2012 (январь). – 184 с. – 11, 5 п.л.
11. Ядровская Е.Р. Современная литература в базовой и профильной школе: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во «Сага» - «Наука», 2007. – 336 с. – 21 п.л.
12. Ядровская Е.Р. Интерпретация художественного произведения: факультативный курс для старшеклассников и студентов // Учебное пособие под общей ред. В.Г. Маранцмана. – СПб.: Изд-во «Сага» – «Наука», 2007. – 138 с. – 7,5 (в соавторстве, авторских - 4 п.л.)
13. Ядровская Е. Р. Интерпретация текстов искусства: Учебное пособие / под ред. Е. Р. Ядровской. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2011. – 196 с. – 7,9 п.л. (в соавторстве, авторских 4,2 п.л.) + медиа-приложение «Искусство. Творчество. Диалог».
14. Ядровская Е.Р. Чтение как диалог. Уроки литературы в основной школе: учебно-методическое пособие. – СПб: ООО «Книжный Дом», 2011. – 262 с. -16,5 + медиа-приложение. – 16,5 п.л.

## **III. Главы в учебных монографиях, прошедших экспертизу РАН и РАО:**

15. Ядровская Е.Р. В.П. Астафьев. // Литература. 5 класс. / Под ред. В.Г. Маранцмана. Гриф Рекомендовано Министерством образования и науки РФ. Серия «Академический школьный учебник». – М.: Изд-во «Просвещение», 2008.– С. 161-163, 144-199. – 1,3 п.л.
16. Ядровская Е.Р. Д. Дефо. Робинзон Крузо. // Литература: 6 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2-х ч. / Под ред. В.Г. Маранцмана. Гриф Рекомендовано Министерством образования и науки РФ. Серия «Академический школьный учебник». – М.: Изд-во «Просвещение», 2008. – С. 105-107.– 0,3 п.л.
17. Ядровская Е.Р. Романтизм и реализм в зарубежной литературе первой половины XIX века. // Литература. 10 класс. Академический школьный учебник. В 2-х ч. / Под ред.

В.Г. Маранцмана. Гриф: Допущено Министерством образования и науки РФ. – М.: Изд-во «Просвещение», 2006. – Ч.1. – С. 5-1. – 0,7 п.л.

18. Ядровская Е.Р. Литература последнего десятилетия. / Литература. 11 класс. Учебник в 2-х ч. / Под ред. В.Г. Маранцмана. Проект «Российская академия наук, Российская академия образования, издательство «Просвещение» – российской школе». – М.: Изд-во «Просвещение», 2009. – Ч. 2. – С. 321-329. – 0,5 п.л.

19. Ядровская Е.Р. Поиски новой эпохи. Литература 20-ых годов (обзор) // Литература. 11 класс. Учебник в 2-х ч. / Под ред. В. Г. Маранцмана. Проект «Российская академия наук, Российская академия образования, издательство «Просвещение» – российской школе». – М.: Изд-во «Просвещение», 2009. – Ч. 1. – С. 187-205. – 1 п.л.

20. Ядровская Е.Р. Обзор литературы 50-90-ых. // Литература. 11 класс. Учебник в 2-х ч. Под ред. В.Г. Маранцмана. Проект «Российская академия наук, Российская академия образования, издательство «Просвещение» – российской школе». – М.: Изд-во «Просвещение», 2009. – Ч. 2. – С. 180-199. – 1,3 п.л.

21. Ядровская Е.Р. Н.А. Заболоцкий. // Литература. 9 класс. / Под ред. В. Г. Маранцмана. Гриф: Министерство образования и науки РФ. – М.: Изд-во «Просвещение», 2007. – С.330-361. – 1,5 п.л.

22. Ядровская Е.Р. Читатель и время. // Рабочая книга по литературе. 5-6 классы. / Под ред. В.Г. Маранцмана. – М.: Изд-во «Просвещение», 2008. – 288 с. – в соавторстве (Е. К. Маранцман, О. Д. Полонская и др.) 4 /2 п.л.

#### **IV. Методические рекомендации, программы:**

23. Ядровская Е.Р. Изучение сказки А.С. Пушкина «Золотой петушок» в 7 классе. // Методические рекомендации. Сборник научных трудов кафедры филологических дисциплин. – Вып. I. 2003. – С.156-177. – 1,3 п.л.

24. Ядровская Е.Р. Жанр баллады на уроках литературы в 6 классе. // Методические рекомендации. Сборник научных трудов кафедры филологических дисциплин. – Выпуск II. 2004 г. – С.39-46 – 0,5 п.л.

25. Ядровская Е.Р. Литературное творчество школьников. // Программа учебного курса. Сборник научных трудов кафедры филологических дисциплин. – Выпуск II. 2004. – С. 21-24– 0,1 п.л.

26. Ядровская Е.Р. А. С. Пушкин. «Пиковая дама». // Литература: 9 кл.: метод. рекомендации: кн. для учителя. Под ред. В.Г. Маранцмана. – М.: Изд-во «Просвещение», 2004. – С. 11-29. – 1,2 п.л.

27. Ядровская Е.Р. Д. Лондон. 5 кл. // Методические рекомендации. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5-9 классы. /Под ред. В.Г. Маранцмана. – М.: Изд-во «Просвещение», 2005. – С. 53-55. – 0,2 п.л.

28. Ядровская Е.Р. В.П. Астафьев. 5 кл. // Методические рекомендации. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5-9 классы. / Под ред. В. Г. Маранцмана. – М.: Изд-во «Просвещение», 2005 г. – С. 50-51. – 0,1 п.л.

29. Ядровская Е.Р. И.А. Бунин. 8 кл. // Методические рекомендации. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5-9 классы. / Под ред. В.Г. Маранцмана. – М.: Изд-во «Просвещение», 2005. – С. 150-152. – 0,1 п.л.

30. Ядровская Е.Р. Э. По. 8 кл. // Методические рекомендации. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5-9 классы. / Под ред. В. Г. Маранцмана. – М.: Изд-во «Просвещение», 2005. – С. 140-142. – 0,1 п.л.

31. Ядровская Е.Р. Поиски новой эпохи. // Методические рекомендации. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 10-11 классы. / Под ред. В. Г. Маранцмана. – М.: Изд-во «Просвещение», 2005. – С. 93-97. – 0,2 п.л.

32. Ядровская Е.Р. Социалистический реализм. // Методические рекомендации. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 10-11 классы. / Под ред. В. Г. Маранцмана. – М.: Изд-во «Просвещение», 2005. – С. 97-99. – 0,1 п.л.
33. Ядровская Е.Р. И. А. Бунин. // Методические рекомендации. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 10-11 классы. / Под ред. В. Г. Маранцмана. – М.: Изд-во «Просвещение», 2005. – С. 101-105. – 0,2 п.л.
34. Ядровская Е.Р. Е. Н. Замятин. // Методические рекомендации. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 10-11 классы. / Под ред. В. Г. Маранцмана. – М.: Изд-во «Просвещение», 2005. – С. 147-148. – 0,1 п.л.
35. Ядровская Е.Р. Обзор литературы 50-90 гг. // Методические рекомендации. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 10-11 классы. / Под ред. В. Г. Маранцмана. – М.: Изд-во «Просвещение», 2005. – С. 138-144. – 0,3 п.л.
36. Ядровская Е.Р. Грустные сатиры М. Жванецкого. // Методические рекомендации. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 10-11 классы. / Под ред. В. Г. Маранцмана. – М.: Изд-во «Просвещение», 2005. – С. 158-159. – 0,1 п.л.
37. Ядровская Е.Р. Сердечные повести В. Токаревой. // Методические рекомендации. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 10-11 классы. / Под ред. В. Г. Маранцмана. – М.: Изд-во «Просвещение», 2005. – С. 159-160. – 0,1 п.л.
38. Ядровская Е.Р. Детективные фантазии Б. Акунина. // Методические рекомендации. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 10-11 классы. / Под ред. В. Г. Маранцмана. – М.: Изд-во «Просвещение», 2005. – С. 160-161. – 0,1 п.л.
39. Ядровская Е.Р. По страницам журналов. // Методические рекомендации. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 10-11 классы. / Под ред. В. Г. Маранцмана. – М.: Изд-во «Просвещение», 2005. – С. 161-162. – 0,1 п.л.
40. Ядровская Е.Р. Обзорные уроки по современной лирике. // Методические рекомендации. Русская литература последних десятилетий: конспекты уроков для 11 класса. / Составитель Т.Б. Угроватова, редактор В.Г. Маранцман. – М.: Изд-во «Просвещение», 2006. – С. 229-241 – 0,6 п.л.
41. Ядровская Е.Р. Обзорные уроки по современной драматургии. // Методические рекомендации. Русская литература последних десятилетий: конспекты уроков для 11 класса. / Составитель Т.Б. Угроватова, редактор В.Г. Маранцман. – М.: Изд-во «Просвещение», 2006. – С. 207-215 – 0,5 п.л.
42. Ядровская Е.Р. Об обзорных уроках по современной лирике и драматургии. // Методические рекомендации Русская литература последних десятилетий: конспекты уроков для 11 класса. / под ред. В.Г. Маранцмана. – М.: Изд-во «Просвещение», 2006. – С. 203-206– 0,2 п.л.
43. Ядровская Е.Р. Повесть о победе «царства любви» над «царством ненависти». Изучение повести Дж. Лондона «Белый клык». // Методические рекомендации. Литература: 5 кл.: метод. рекомендации / [В.Г. Маранцман, Е.К. Маранцман, Е.Р. Ядровская и др]; под ред. В.Г. Маранцмана; Рос. Акад. Наук, Рос. Акад. Образования, изд. «Просвещение». – М.: Изд-во «Просвещение», 2008. – 255 с. – (Академический школьный учебник). – С. 191-196. – 0,3 п.л.
44. Ядровская Е.Р. Изучение лирики М.Ю. Лермонтова. // Методические рекомендации. Литература: 5 кл.: метод. рекомендации / [В.Г. Маранцман, Е.К. Маранцман, Е.Р. Ядровская и др]; под ред. В.Г. Маранцмана; Рос. Акад. Наук, Рос. Акад. Образования, изд. «Просвещение». – М.: Изд-во «Просвещение», 2008. – 255 с. – (Академический школьный учебник). – С. 110-115. – 0,3 п.л.
45. Ядровская Е.Р. Изучение лирики А.В. Кольцова. // Методические рекомендации. Литература: 5 кл.: метод. рекомендации / [В.Г. Маранцман, Е.К. Маранцман, Е.Р. Ядровская и др]; под ред. В.Г. Маранцмана; Рос. Акад. Наук, Рос. Акад. Образования, изд. «Просвещение». – М.: Изд-во «Просвещение», 2008. – 255 с. – (Академический школьный учебник). – С. 103-110. – 0,4 п.л.

46. Ядровская Е.Р. Изучение рассказа В.П. Астафьева «Васюткино озеро». // Литература: 5 кл.: метод. рекомендации / [В.Г. Маранцман, Е.К. Маранцман, Е.Р. Ядровская и др]; под ред. В.Г. Маранцмана; Рос. Акад. Наук, Рос. Акад. Образования, изд. «Просвещение». – М.: Изд-во «Просвещение», 2008. – 255 с. – (Академический школьный учебник). – С. 154-159. – 0,25 п.л.

47. Ядровская Е.Р. Литературное творчество как вид читательской деятельности школьника и своеобразие творческих работ в 5 классе. // Методические рекомендации. Литература: 5 кл.: метод. рекомендации / [В.Г. Маранцман, Е.К. Маранцман, Е.Р. Ядровская и др]; под ред. В.Г. Маранцмана; Рос. Акад. Наук, Рос. Акад. Образования, изд. «Просвещение». – М.: Изд-во «Просвещение», 2008. – 255 с. – (Академический школьный учебник). – С. 197-215. – 1 п.л.

48. Ядровская Е.Р. Изучение поэмы А.С. Пушкина «Полтава». // Методические рекомендации. Литература: 6 кл.: метод. рекомендации: кн. для учит. / Под ред. В.Г. Маранцмана. – М.: Изд-во «Просвещение», 2008. – С. 102-116. – 1,2 п.л.

49. Ядровская Е.Р. Изучение «Повести о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» Н.В. Гоголя. // Методические рекомендации. Литература: 6 кл.: метод. рекомендации: кн. для учит. / Под ред. В.Г. Маранцмана. – М.: Изд-во «Просвещение», 2008. – С. 146-151. – 0,6 п.л.

50. Ядровская Е.Р. Изучение рассказа А.П. Чехова «Хамелеон». // Методические рекомендации. Литература: 6 кл.: метод. Рекомендации: кн. Для учит. / Под ред. В.Г. Маранцмана. – М.: Изд-во «Просвещение», 2008. – С. 195-202. – 0,6 п.л.

51. Ядровская Е.Р. Обзорные темы в курсе литературы 11 класса. // Методические рекомендации. Литература: 11 кл.: Рекомендации: кн. для учит. / Под ред. В.Г. Маранцмана. – М.: Изд-во «Просвещение», 2009. – С. 210-232. – 1,5 п.л.

52. Ядровская Е. Р. Методические рекомендации по использованию ООР. // Образовательный потенциал открытого образовательного ресурса «Аудиохрестоматия. Мировая литература голосами мастеров сцены»: научно-методический комментарий. – СПб, 2011. – С. 46-50. – 0,25 п.л.

## **V. Статьи в научных сборниках**

53. Ядровская Е.Р. Продуманная система литературного развития. Литература в школе. // «Первое сентября». 1998. – № 29. – 0,2 п.л.

54. Ядровская Е.Р. Категория креативности в современных гуманитарных науках. // Сборник научных трудов кафедры филологических дисциплин. – Выпуск I. 2003. – С. 7-22. – 1 п.л.

55. Ядровская Е.Р. Вселенная слова. // Практический журнал для учителя и администрации школы. 2005. – №5. – С. 48-52. – 0,4 п.л.

56. Ядровская Е.Р. Программа по литературе для основной и профильной школы под редакцией члена-корреспондента РАО, проф. В. Г. Маранцмана как путь литературного, духовного и нравственного развития современного читателя-школьника. // Мир русского слова. 2006. – № 2. – С. 14-19. – 0,7 п.л.

57. Ядровская Е.Р. Интерпретация художественного произведения и критерии оценки творческих работ. // Сборник статей «Актуальные проблемы профессиональной подготовки специалистов в транспортном ВУЗе». – СПб.: Изд-во «Парк Ком», 2007. – С. 260-267. – 0,4 п.л.

58. Ядровская Е.Р. О критериях оценки творческих работ по литературе. // Вопросы речевого развития учащихся в школе и в вузе: Сборник научных статей и методических рекомендаций по материалам Всероссийской научно-методической конференции. – Иваново, 2007. – С. 191-195. – 0,2 п.л.

59. Ядровская Е.Р. Интерпретация художественного произведения как процесс творческого отношения к миру и духовно-нравственного преобразования личности. // Герменевтиче-



ский подход в гуманитарном образовании: коллективная монография / под. ред. Е.О. Галицких. – Киров: Изд.-во ВятГГУ, 2007. – 173 с. – С. 117-132. – 1,1 п.л.

60. Ядровская Е.Р. Интерпретация художественного произведения. // Интеллект будущего. 2009. – №1. – С. 50-55. – 0,4 п.л.

61. Ядровская Е. Р. Инновационный интегративный курс для школы и вуза. // Школа вуз в условиях непрерывного образования: сборник статей. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2011. – 208 с. – С. 24-31. – 0,3 п.л.

62. Ядровская Е. Р. Литературная компетентность читателя-школьника // Современное филологическое образование в школе и вузе: сборник статей II международного педагогического семинара (Санкт-Петербург, 2012). . – СПб.: ООО «Книжный дом», 2012 (июнь). – 152 с. – С. 20-28. – 0,5 п.л.

63. Ядровская Е.Р. Литературное развитие как ключевой концепт методики преподавания литературы // Образование XXI века: формирование условий для создания успеха учителя и ученика в общеобразовательном учреждении. Выпуск 5. Сборник научно-методических статей. Отв. ред. к.ф.н., доц. А.И. Дунев. – СПб.: САГА, 2012. – 104 с. С. 31-36.- 0,25 п.л.

#### **VI. Материалы конференций, научные доклады:**

64. Ядровская Е.Р. Письменная речь и рисование. // II Царскосельские чтения. Межрегиональная конференция. Вишняковские чтения. Т. IV. – СПб., 1998. – С. 51-53. – 0,2 п.л.

65. Ядровская Е.Р. Творческие работы учащихся по литературе как диалог с искусством и собственной личностью. // VII международная конференция «Ребенок в современном мире. Детство и творчество». – СПб.: СПбГТУ, 2000. – С. 227-231. – 0,4 п.л.

66. Ядровская Е.Р. О профессиональной подготовке студента – будущего учителя литературы (из опыта работы филиала РГПУ им. А. И. Герцена в г. Волхове). // Литературное и художественное образование школьников. Материалы международной научно-практической конференции. – СПб., 2002. – С. 139-142. – 0,2 п.л.

67. Ядровская Е.Р. К вопросу о профессиональной подготовке студента. // I Герценовские чтения в г. Волхове. Научно-практ. Конференция – СПб., 2002 – С. 14-15. – 0,1 п.л.

68. Ядровская Е.Р. Диалог как основа творческой деятельности. // Сборник научных трудов кафедры филологических дисциплин. – Вып. I. – СПб., – 2003. – С. 29-39. – 0,7 п.л.

69. Ядровская Е.Р. «Пока свободой горим»... Литература как учебный предмет в контексте проблемы «Государство и дети». Проблемы поликультурного образования: государство и школа. // Материалы XI международной конференции «Ребенок в современном мире. Государство и дети». 21-23 апреля 2004 г. – СПб.: СПбГУ, 2004. – С. 187-191. – 0,3 п.л.

70. Ядровская Е.Р. Проблема «Ребенок и семья» в контексте современного информационного пространства. // Материалы XII международной конференции «Ребенок в современном мире. Государство и дети». 21-23 апреля 2005 г. – СПб.: СПбГУ, 2005. – 74-77. – 0,2 п.л.

71. Ядровская Е.Р. Пробуждение эмоциональной отзывчивости в читателях-школьниках при изучении жанра баллады. Воспитание учащихся в процессе обучения русскому языку и культуре речи. // Материалы VII Ушаковских чтений. Иваново, 4 ноября 2004 г. – Иваново: Ивановский гос. Ун-т, 2005. – С. 133-147. – 0,8 п.л.

72. Ядровская Е.Р. Роль среды в жизни одаренных школьников. «Глобализационный вызов истории на рубеже тысячелетий: приоритеты российской культуры и искусства». // Материалы международной конференции, апрель 2006г. – СПб.: СПбГУ, 2006. – С. 318-323. – 0,3 п.л.

73. Ядровская Е.Р. Творческие работы по литературе как путь сопряжения внутреннего и внешнего диалогов читателя. // Гуманитарные проблемы современной цивилизации: VI Международные лихачевские чтения, 26-27 мая 2006 года. – СПб.: СПбГУП, 2006. – С. 357-360. – 0,3 п.л.

74. Ядровская Е.Р. Творческие работы по литературе как вид читательской деятельности школьника и диалог с искусством. // Экология культуры и языка: проблемы и перспекти-

вы: Сборник научных докладов и статей международной научной конференции. / Сост. Т.В. Винниченко, Т.В. Петрова. – Архангельск: КИРА, 2006. – 432 с. – С. 297-303. – 0,5 п.л.

75. Ядровская Е.Р. Об элективном курсе «Интерпретация художественного произведения». // Наука и высшая школа – профильному обучению (материалы Всероссийской научно-практической конференции 17-18 октября 2006 года): В 2 ч. – Часть 1. – СПб., 2007. – С. 156-159. – 0,3 п.л.

76. Ядровская Е.Р. О роли творческих работ в реализации целей литературного образования или «Что остается от сказки потом, после того, как ее рассказали». // Процессы модернизации отечественного образования: Материалы XIV Международной конференции «Ребенок в современном мире. Образование и детство». – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2007. – С. 63-67. – 0,3 п.л.

77. Ядровская Е.Р. УМК по литературе под ред. В.Г. Маранцмана как школа диалога с художественным произведением и самим собой. // Сборник: Материалы конференции «Академический школьный учебник – дорога в будущее». – СПб.: Изд-во «Академия», 2007. – С. 274-284. – 0,6 п.л.

78. Ядровская Е.Р. Роль курса «Интерпретация художественного произведения» в эстетическом воспитании и духовном преображении личности. // Художественное образование ребенка: история и современность. / Материалы I Международной конференции 26-28 ноября 2007 Санкт-Петербург / Под общей редакцией Т.А. Барышевой, В.А. Шекалова. – СПб.: Изд-во «Сага» – «Наука», 2007. – С. 141-145. – 0,3 п.л.

79. Ядровская Е.Р. Программа под ред. В. Г. Маранцмана как путь воспитания нового читателя. // Материалы международной конференции «Глобальный мир: Гуманитарный кризис или момент развития». Апрель 2008 года. – СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2008. – 430с. – С. 338-340. – 0,2 п.л.

80. Ядровская Е. Р. Роль литературного образования в решении актуальных проблем современной социокультурной ситуации. // Ценности гуманитарного образования в поликультурном социуме. / Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Саранск, 29-31 октября 2009 г). – Саранск, 2009. – 476. – С.461-467. – 0,35 п.л.

81. Ядровская Е. Р. Интерпретационная деятельность читателя-школьника в процессе литературного образования. / Материалы научно-методической конференции «Филологическое образование: современные стратегии и практики» (13 мая 2011 г.): сб. науч.-метод. ст. Вып. 1. / отв. ред. В.А. Доманский, Л.И. Коновалова. – СПб.: ЛОИРО, 2011. – 334 с. – С. 86-94. – 0,5 п.л.

## **VII. Зарубежные публикации**

82. Ядровская Е.Р. Проблема создания системы творческих работ по литературе в контексте литературного образования. // Сб. материалов: Міжнародна науково-практична конференція «Літературний дискурс: генезис, рецепція, інтерпретація». – Київ, 2003. – С. 120-139. – 1,1 п.л.

83. Формировать ценностно-смысловое отношение к искусству и жизни. Литературное развитие как базовый концепт в определении задач школьного литературного образования (1 ч.) // Русская словесность в школах Украины. – 2010. – № 3. - С. 36-39. – 0,5 п.л.

84. Формировать ценностно-смысловое отношение к искусству и жизни. Литературное развитие как базовый концепт в определении задач школьного литературного образования (окончание) // Русская словесность в школах Украины. – 2010. – № 4. - С. 41- 44. – 0,5 п.л.