

## Глава вторая

### МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧИТАТЕЛЯ-ШКОЛЬНИКА В 5–11 КЛАССАХ

#### 2.1. Творческие работы по литературе как условно итоговый продукт интерпретационной деятельности читателя-школьника

Интерпретационная деятельность читателя-школьника — понятие, охватывающее весь процесс художественного общения, обозначающее как работу читателя-школьника на каждом из этапов, так и результат, итоговый продукт, который может иметь разный план выражения — вербальный и невербальный, и относиться к разному жанру и виду творческих работ.

Под «видом» творческой работы мы понимаем вид творческой (интерпретационной) деятельности ученика в процессе работы с художественным текстом — выразительное чтение, инсценирование, устное словесное рисование, пересказ с творческим заданием и др. Говоря о жанрах творческих работ, мы имеем в виду письменные и устные сочинения учащихся разных жанровых систем (эссе, сопоставительный анализ, рецензия, обзор и т. п.).

На основе большого опыта включения таких работ в интерпретационное поле читателей-школьников мы понимаем, что ответ может быть воплощен в разных кодах искусства, как вербальных, так и невербальных (музыка, живопись, танец, скульптура и др.).

Проблема творческих работ по литературе рассматривается нами в разноуровневых и разномасштабных контекстах: истории методики, нормативных документов, регламентирующих школьное литературное образование, в аспекте реализации системы творческих работ в федеральных УМК по литературе и реальной школьной практике с позиции читателя-школьника и учителя.

Обратимся к характеристике объективированной интерпретационной деятельности читателя-школьника на уроках литературы. По способу представления и характеру условно итогового продукта могут быть выделены следующие *виды интерпретации как творческого продукта ИД*:

##### *I. Устная интерпретация художественного произведения*

- выразительное чтение художественного произведения;
- чтение по ролям, инсценирование, драматизация;

- творческие упражнения (пересказ эпизода с изменением лица рассказчика, упражнение в звукописи, переложение элементов невербального образа на язык слова и др.);

- словесное рисование (создание словесных иллюстраций к рассказу, придумывание словесных портретов героев в определенных ситуациях).

##### *II. Письменная вербальная интерпретация*

- сочинения на основе эстетических и жизненных впечатлений в разных жанровых системах, в том числе и перевод художественного текста;

- трансформации невербального художественного образа в вербальный (сочинение по картине, скульптуре, архитектурному памятнику, музыкальному произведению и т. п.)

##### *III. Перевод словесного образа на язык другого вида искусства* (рисование, создание иллюстраций, сочинение музыки, ваяние, танец, пение, составление киносценария и др.).

##### *IV. Воплощение творческого продукта в поликодовом тексте*: креолизованный текст, презентация, коллаж и др.

В основе разных видов ИД лежит идея «перевода» авторского текста на язык читателя и создание им собственного творческого продукта. Рассматривая интерпретационную деятельность как деятельность творческую, мы, вслед за Л. В. Выготским, отмечаем, что смысл этой деятельности для читателя-школьника заключается в самом процессе творчества [25]. Отметим, что в методической науке творческие работы рассматриваются одновременно и как метод, и как результат изучения литературного произведения, что отражает полифункциональность интерпретационной деятельности и важную роль, которую она играет в литературном развитии читателя-школьника.

Исследование проблемы творческих работ по литературе, проведенное нами, показало, что с каждым годом усиливается негативная тенденция игнорирования творческих работ, так как диалог с художественным текстом переводится в тестовые технологии формата ЕГЭ, что противоречит природе интерпретации художественного текста.

Разрушительная тенденция затронула все виды читательской интерпретации. Так, на уроках литературы все *реже звучит художественный текст* и все меньше учащиеся заучивают его наизусть, что губительно сказывается на качестве восприятия, анализа и интерпретации, снижает интерес к чтению: нельзя любить то, чего не «слышишь» и не знаешь. В результате игнорируются важные текстовые опоры интерпретации: музыкальный образ произведения (ритм, звукопись, темп, паузы, периоды и т. д.), художественная информация, живущая в строчках, фразах, словах, которая является не только частью знаний, но и материалом для эстетического и духовного переживания, осмысления.

Значимость **выразительного чтения как вида интерпретационной деятельности** подчеркнута в разработанном нами методическом комментарии к Всероссийской инновационной образовательной программе «Аудиохресто-

матия» [7]; методика проведения занятий по выразительному чтению представлена в пособии [162, с. 153–171].

В методической науке накоплен значительный опыт в области приемов инсценирования и драматизации на уроках литературы, доказано их эффективное влияние на развитие интерпретационных умений учащихся (И. Б. Костина, Л. Дербенцева, Н. С. Михайлова и др.).

Особое место в системе интерпретационной деятельности читателя-школьника занимают различного рода *творческие упражнения*, которые могут выполняться учащимися как устно, так и письменно (творческие рассказы, вербализация невербальных образов, переводы-стилизации, словесное рисование и др.). Наиболее сложным заданием среди них является *творческий пересказ*, который помогает читателю-школьнику «вжиться» в литературную ситуацию, глубже понять мысли и чувства героя, более убедительно мотивировать его поступки, развить творческое воображение.

*Упражнения*, связанные с трансформацией невербального образа в вербальный, переложение музыкального образа в словесный развивают у учащихся чуткость к слову и воображение.

*Словесное рисование* — этот вид творческой работы основательно разработан в методике и рассматривается нами не только как процесс, но и как результат интерпретации. Создание словесных иллюстраций к рассказу, придумывание словесных портретов героев в определенных ситуациях — эти задания могут быть выполнены как в устной, так и письменной форме. Этот вид творческой работы можно сочетать и с «наглядным» иллюстрированием. По нашему наблюдению, развитие воображения и письменной речи учащихся находится в тесной взаимосвязи с их способностью к рисованию: прорисовывая детали картины, мы одновременно «прорисовываем» их словами и наоборот. Невозможность оставить на картине «непрорисованное» пятно стимулирует не только логику мышления, но и развитие речи.

Творческие работы, связанные с переводом словесного образа на язык другого вида искусства, например, переложение вербального образа в зрительный и музыкальный используются в школьной практике крайне редко, что является свидетельством игнорирования невербальных планов выражения мысли и чувства, которые, как показывает опыт работы, активизируют воображение и могут быть свойственны некоторым учащимся в гораздо большей степени, чем вербальные. Как исключение, еще используют на уроках литературы в 5–6-х классах созданные учащимися иллюстрации к тексту, вылепленные из пластилина персонажи сказок, басен. В методике этой проблемой в аспекте взаимодействия разных видов искусства на уроках литературы занимались И. В. Апалькова, Г. Л. Ачкасова, М. Ю. Борщевская, И. Н. Гуйс, М. Г. Дорофеева, Е. Н. Колокольцев, В. Г. Маранцман, Н. М. Свирина, Л. В. Шамрей, И. Л. Шолпо, Е. Р. Ядровская и др.

В наибольшей степени интерпретационная деятельность учащихся в отечественной методической традиции рассматривается в рамках *литературного*

*творчества учащихся* — письменных работах разных видов и жанров, что в наибольшей степени соответствует природе субъектов интерпретации: художественному тексту как искусству слова, природе человека, для которого вербальный план выражения мыслей и чувств является доминирующим.

Слово — инструмент литературы как вида искусства и универсальная интерпретанта для выражения мыслей и чувств человека, для ответа читателя на воспринимаемое им художественное произведение.

Развивая мысль В. Изера о том, что процесс создания автором художественного произведения («процесс письма») включает в себя в качестве диалектического коррелята процесс чтения [52], мы можем утверждать, что процесс чтения также подразумевает «процесс письма».

Собственный опыт порождения и воплощения творческих замыслов является обязательным условием адекватного понимания искусства, «восприятие искусства всегда оказывается его интерпретацией» [88, с. 157]. И авторская, и читательская позиция являются ценностно-содержательными: то, ради чего автор «переводит жизнь в слово» (А. А. Мелик-Пашаев), и то, ради чего читатель стремится воплотить лично-добытый смысл в новом тексте, — ответить *собеседнику*.

С точки зрения психологии потребность в литературном творчестве возникает и от стремления «что-то сделать» с ценностным переживанием и от жажды найти собеседника: не только ответить, но и сказать. И в этом смысле урок литературы является уникальным по отношению ко всем предметам: он создает мотивацию не только к художественно-ценностному общению, но и к ответу, к творчеству, дает возможность читателю-школьнику *высказать себя*.

В системе *литературного творчества* характер общения с произведением искусства раскрывает *жанр творческой работы*, который задает стратегии интерпретации темы-проблемы. Подчеркивая глубинную связь формы и содержания произведения, Х. Ортега-и-Гассет понимал жанры как «темы, принципиально несводимые друг к другу, — подлинные эстетические категории» [99]. Интерпретация темы-проблемы в разных жанровых системах дает учащемуся опыт освоения разных эстетических категорий и разных авторских позиций, обусловленных природой жанра.

Впервые к вопросу о роли интерпретаций разных жанровых систем в рамках школьного литературоведения обратился Г. Н. Ионин. Методист подчеркивал, что обращение к художественным, критическим и научным интерпретациям дает учащемуся опыт многогранного осмысления текста: «...литература не может быть познана одной лишь наукой об искусстве слова, она не только познается, но в такой же мере оценивается и переживается художественно» [54].

Вопрос о жанрах школьного сочинения неоднократно обсуждался в методике. Наиболее уязвимым местом в решении этой проблемы является вопрос о разграничении учебных и литературных жанров.

Смешение учебных и литературных жанров не только на практике, но и в методической литературе обусловлено в первую очередь спецификой самого учебного предмета — искусства — и многоплановостью задач литературного образования. И все же при этом в школьном литературном творчестве необходимо разграничивать работы разных жанровых систем: художественной, критико-публицистической, научной. Каждый дискурс — научный, критико-публицистический, художественный — актуализирует разные смыслы художественного текста и создает разные ракурсы анализа и интерпретации текста. При этом мы подчеркиваем, что речь идет *об учебных жанрах*.

Взаимосвязь жанров творческих работ, особенностей **ИД**, развития компонентов, входящих в состав литературной компетентности, показана далее. Доминантная для данного вида **ИД** компетентность выделена жирным шрифтом, остальные, формируемые в процессе **ИД**, расположены в порядке «убывания» степени развития и выделены светлым курсивом. При этом подчеркнем, что такое деление носит весьма условный характер, поскольку в процессе литературного творчества у учащихся могут одновременно развиваться разные компетенции.

### **Взаимосвязь жанровых систем, особенности ИД и литературного развития читателя-школьника**

В **научную жанровую систему** входят следующие виды творческих работ: сочинения-характеристики, сравнительная характеристика литературных героев, анализ эпизода, сравнение эпизодов, стилистический анализ, композиционный анализ, анализ творческой истории произведения, анализ лирического стихотворения, обзор, реферат, составление экскурсии по литературным местам, написание предисловия к сборнику стихов; сопоставление научных интерпретаций художественного произведения и др.

#### **Особенности ИД:**

- Диалог учащегося с художественным произведением разворачивается в русле школьного анализа, обусловлен его целями и задачами.
- Позиция автора работы четко аргументирована и максимально стремится к объективности.
- Ведущими каналами восприятия оказываются мышление и память.
- Доминанта творческого процесса – аналитическая и синтезирующая деятельность.
- Работы непосредственно связаны с анализом текста художественного произведения, развивают аналитические способности учащихся.
- Главный инструмент интерпретации – теоретико-литературное понятие в аспекте «школьного литературоведения» (Г. Н. Ионин).

Компетентности и компоненты ЛК: **Перформативная компетентность** (конституционная компетентность, *ценностно-смысловая* компетенция, *литературно-трансферная* компетентность).

В **критико-публицистическую жанровую систему** входят следующие виды творческих работ: литературно-критическая статья, сочинение на ак-

туальную тему социально-нравственной проблематики по литературным и жизненным впечатлениям, рецензия, очерк на публицистическую тему и др.

#### **Особенности ИД:**

- Диалог учащегося с литературным произведением разворачивается с позиции читателя, которая обусловлена как индивидуальными особенностями восприятия, уровнем литературного и личностного развития, так и временем, эпохой.
- Работы непосредственно обращены к современности, ведут к проецированию литературных ситуаций на реальную жизнь, открыто выражают позицию автора работы по тем или иным вопросам. При этом структура подобных жанров требует от автора и развитой перформативной компетенции (в данном случае – в рамках школьного анализа).
- Степень объективности подобных работ зависит от центра актуализации темы: предмет анализа – отношение автора.
- Доминанта творческого процесса – критико-аналитическая, публицистическая деятельность.
- Главный инструмент интерпретации – читательская позиция в контексте духовно-нравственных понятий.

Компетентности и компоненты ЛК: **Литературно-трансферная компетентность** (*ценностно-смысловая* компетенция, *перформативная, конституционная* компетентности).

В **художественную жанровую систему** входят следующие виды творческих работ: басня, сказка, фантастический (юмористический) рассказ, лирическое стихотворение, лимерик, баллада, проповедь, поучение, дневник литературного героя, внутренний монолог литературного героя, киносценарий, эссе; сопоставление художественных интерпретаций литературного произведения и др.; выразительное чтение, иллюстрация к произведению (обложки книги) и др. работы, связанные с изображением, сочинение музыки и др.

#### **Особенности ИД:**

- Диалог с литературным произведением разворачивается в художественно-образной форме.
- Структура интерпретационной деятельности складывается из двух взаимосвязанных этапов: прочтения, анализа, истолкования и воплощения продукта интерпретирования в художественно-образной форме иного вида искусства или в иной форме интерпретируемого произведения данного вида искусства.
- Работы художественной жанровой системы представляют собой попытку освоения жанровых законов литературного произведения и языка разных видов искусства в процессе художественной деятельности.
- При выполнении таких работ в наибольшей степени востребованными являются художественные способности учащихся.
- Доминанта интерпретационного процесса – художественная деятельность.
- Главный инструмент интерпретации – художественный образ.

Компетентности и компоненты ЛК: **Конституционная компетентность** (литературно-трансферная компетентность, ценностно-смысловая компетенция, перформативная компетентность).

В каждой из жанровых систем идет формирование доминантной для данного вида ИД компетентности, при этом каждая компетентность формируется не изолированно, а непосредственно или опосредованно с другими компетентностями.

Так, успех выполнения работ *научной жанровой системы* обусловлен наличием у учащихся перформативной компетентности, но при этом данный вид деятельности тесно связан и с развитием конституционной компетентности, так как в процессе аналитической деятельности, которая строится на результатах восприятия, развиваются интеллектуально-творческие способности учащихся.

Выполнение работ *критико-публицистической жанровой системы* требует от учащихся наличия как перформативной, так и литературно-трансферной компетентностей, так как: а) работы должны опираться на анализ художественного произведения; б) учащиеся должны уметь оценивать художественное произведение в контексте современной эпохи, т. е. осуществлять перенос.

Творческие работы *художественной жанровой системы*, развивающие в первую очередь природные литературно-творческие способности учащихся (конституционная компетентность по О. Тореллю), также тесно связаны с формированием литературно-трансферной и перформативной компетентностей. При этом ценностно-смысловая компетенция формируется наиболее активно в процессе создания творческих работ критико-публицистической и художественной жанровой систем.

Ряд работ стоят на стыке жанровых систем: например, *сопоставление литературного произведения и его художественной интерпретации*. Некоторые виды творческих работ художественной жанровой системы имеют ярко выраженный публицистический характер: например, *обращение к современникам*. Заметим также, что появление произведений, стоящих на стыке разных жанров, тенденция, характерная не только для произведений искусства, но и для научных работ по литературоведению, искусствознанию, философии: эссеистический характер повествования сегодня является доминирующим в гуманитаристике, что обусловлено новым пониманием объективных и субъективных факторов в науке.

Все виды работ, принадлежащие разным жанровым системам, имеют учебный характер. Все работы в той или иной степени связаны с анализом художественного произведения, опираются на теоретико-литературные и историко-литературные знания, которыми должен владеть учащийся; каждый из видов работы требует личностного «включения» в процесс ИД.

Степень вовлечения «я» ученика в то, о чем он пишет, зависит не только от жанровой системы и вида работы, изначально предполагающей разную степень объективности и разный характер самовыражения, но и индивиду-

альных особенностей самого учащегося. Самостоятельно мыслящим, литературно одаренным читателям свойственно творчески подходить к любому виду работы.

На каждом из этапов литературного развития учащегося в той или иной степени преобладают работы различных жанровых систем. Так, в 5–6-х классах преобладают работы художественной жанровой системы, в 7–9-х классах — критико-публицистической и художественной, в 10–11-х классах — научной с элементами художественной [84]. Наличие работ разных жанровых систем позволяет гармонизировать процесс восприятия и расширить поле интерпретации художественного произведения.

Приобщение в процессе творческой деятельности к разным жанровым системам дает учащемуся возможность увидеть художественное произведение с различных точек зрения, панорамно охватить его, почувствовать природу словесного искусства, выразить себя через творческое отношение к прочитанному, эстетически, исторически, социально и личностно мотивировать свою интерпретацию. Обогащенные опытом создания работ различных художественных жанров, сочинения в старших классах — рецензии, эссе, очерк, статья и др. — как правило, отражают не только интеллектуальное, но и эмоционально-образное восприятие художественного произведения. Увиденный однажды с позиции собственного творчества художественный мир, попытки «плетения» художественной ткани текста на протяжении всех этапов литературного развития поддерживают угасающие с возрастом эмоционально-образные доминанты восприятия. Рассмотрение произведения с критико-публицистической точки зрения приучает читателей-школьников формировать собственную оценку прочитанного, стимулирует современное видение произведения. Научная интерпретация произведения в рамках школьного анализа помогает овладеть законами художественного произведения и способствует объективации оценки и углубляет интерпретацию.

В каждой из жанровых систем мы можем выделить так называемые **ито-говые жанры**, к написанию которых подводим ученика при помощи цепочки обучающих работ. Так, например, работа над жанром *рецензии* начинается с *рассказа* о художественном произведении (прочитанной книге, увиденном спектакле, фильме и т. д.). Следующая ступень — отзыв о произведении. Жанру *обзора* предшествует *устное сообщение, реферат, доклад на литературную тему*. Жанру *эссе* — этюды, эссеистические размышления по строчке стихотворения. *Сочинению на проблемную тему* — письменные ответы на вопросы, сочинение по афоризмам. При этом процесс овладения различными жанрами идет непосредственно под влиянием развития у учащихся навыков анализа художественного текста. Последовательное освоение жанров в процессе литературного творчества рассматривается нами в рамках кластерной технологии: центральные жанры (*ито-говые*) и периферийные (промежуточные жанры, упражнения обучающего характера)