

ПРОБЛЕМА ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ В ШКОЛЬНОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Работа представлена кафедрой образовательных технологий и филологии РГПУ им. А. И. Герцена.

В работе проанализирована эволюция представлений о творческих работах учащихся по литературе и обоснована актуальность проблемы творческих работ на современном этапе развития школьного литературного образования.

Ключевые слова: *творческая работа по литературе, интерпретация, жанры творческих работ, учебно-методический комплекс, герменевтический подход.*

E. Yadrovskaya

ON CREATIVE PROJECTS AT SCHOOL LITERATURE CLASSES

The author of the paper studies the development of views on creative projects of literature students and proves the importance of creative projects at the modern stage of continuous school literature education.

Key words: *creative project on literature, creativity, interpretation, types of creative projects, text and exercise books, hermeneutic approach.*

В статье сосредоточено внимание на проблеме творческих работ по литературе, которая в методической традиции в большей степени обозначилась как *проблема школьного сочинения*, т. е. проблема письменных работ по литературе.

В силу объективных и субъективных причин к этой проблеме методика обращается все меньше, более того, эта проблема незаслуженно перестает быть актуальной для школьного литературного образования, а ведь именно в ее решении, как показало наше исследование,

скрыта одна из причин неблагополучного состояния преподавания литературы в школе.

Актуальность этой темы обусловлена следующими факторами:

Во-первых, с нашей точки зрения, термин *творческая работа по литературе* гораздо шире тех определений, что устоялись в методике, и требует уточнения.

Во-вторых, анализ сегодняшней методической литературы и реальная школьная практика свидетельствуют об опасной, с нашей точки зрения, тенденции игнорирования роли творческих работ в системе школьного литературного образования.

В-третьих, достижения современных гуманитарных наук в разных областях знания (деятельностный и компетентностный подход в образовании, герменевтический подход в литературоведении и эстетике, философия и психология творческой деятельности, основные положения рецептивной эстетики, методические исследования по интерпретационной деятельности читателя-школьника, и многое другое), а также нормативные документы, регламентирующие цели и задачи школьного литературного образования (ГОС по литературе, 2004), вступили в явное противоречие с существующими формами итоговой диагностики, которые отрицательно повлияли на методы и технологии литературного образования.

Поскольку проблема творческих работ в методике, как мы уже сказали выше, рассматривалась как проблема школьного сочинения, предварим наши размышления кратким экскурсом в историю школьного сочинения, в которой нас в наибольшей степени интересует вопрос о характере, целях и задачах письменных работ по литературе в системе школьного образования. Подробно этот вопрос освещен в нашем кандидатском исследовании [12].

Анализ методической литературы показывает, что взгляд на цели и задачи школьного сочинения определялся содержанием, целями и задачами изучения самого предмета литературы, а также степенью вовлечения личности ученика в процесс обучения.

На протяжении всей истории развития методики литературы письменным работам

учащихся уделялось большое внимание, но цели и характер их проведения на разных этапах имели свои особенности. Различное содержание вкладывалось методистами в само понятие «творческое сочинение учащегося по литературе». В силу методической и исторической традиции под «творческой работой по литературе» понималось *творческое сочинение* учащегося, которое долгие годы противопоставлялось *сочинению на литературную тему*.

Последователи академического направления в преподавании (Ф. И. Буслаев, А. Д. Галахов, И. В. Гаврилов, Л. И. Поливанов и др.), считая основной целью уроков словесности умственное развитие учащихся и изучение словесности как науки, рассматривали школьное сочинение как способ усвоения изучаемого материала и «вернейшее средство для навыка в литературной речи» (И. В. Гаврилов). Сочинение мыслилось как «упражнение в грамматически-правильном, естественном и целесообразном языке», «логическом методе мышления и в риторическом построении речи» [3, с. 120–121]. Элемент творчества (в выборе темы и формы изложения) присутствовал лишь в «собственно сочинениях» (И. В. Гаврилов): характеристиках, сравнениях, определениях предметов и понятий, рассуждениях на моральную тему. Основным методом постановки сочинений было копирование образцов.

Первый этап в развитии представлений о сочинениях учащихся был связан с деятельностью сторонников воспитательного направления, которые видели в преподавании словесности прежде всего средство нравственного и эстетического воспитания учащихся. Взамен логико-стилистического анализа текста они предлагали анализ содержания произведения, заключенных в нем идей (В.И. Водовозов) в сочетании с эстетическим разбором (В. Я. Стоюнин, В. П. Острогорский). Таким образом, сочинение учащегося становилось результатом эстетического и идейного анализа художественного произведения.

Новый этап в развитии представлений о школьном сочинении связан с деятельностью Ц. П. Балталона, который разработал систему вопросов к изучаемым произведе-

дениям для устных и письменных работ учащихся, доказал их преимущество перед отвлеченными темами сочинений. Методист рассматривал сочинение как упражнение в «самостоятельном изложении мыслей», главной целью которого является подготовка к литературной беседе.

Методические труды А. Д. Алферова и В. В. Голубкова положили начало пониманию сочинения школьника как результата творческой деятельности учащегося и способствовали дальнейшему развитию представления о сочинении как творческой работе, что постепенно привело к стиранию грани между сочинением на литературную тему и творческим сочинением.

Начало XX в. прошло в России не только под знаком революционных идей и общественных преобразований, но и отразилось на отношении науки к «продуктам» детского словесного творчества. Страстное желание открыть важное в прежде игнорируемом своеобразно проявилось в огромном интересе со стороны педагогов и психологов к детскому *свободному литературному творчеству*.

Обратив на него пристальное внимание, психология впервые связала проблему литературного развития с детским литературным творчеством школьника, доказав, что литературное образование представляет собой не «механическую», а педагогическую проблему, что не только свободное словесное творчество, но и школьные сочинения могут быть объектом исследования психологии, если они носят творческий характер. Были осуществлены попытки создания особой науки «Словесности детского возраста» («Теории поэзии детства», Ф. З. Шнеерсон); предложены схемы анализа «продуктов» детского творчества (Ф. З. Шнеерсон, И. М. Соловьев); выявлены механизмы творческой деятельности, значение и некоторые особенности детского словесного творчества (Л. С. Выготский), а также разработаны методы его изучения и собран богатейший материал для научного исследования детского литературного творчества; предприняты первые попытки осмысления опыта, накопленного педагогикой и психологией в этой области (И. И. Руфин).

Главным достижением психологических исследований детского творчества стало открытие психологией ценности, неповторимости человеческой личности, способной реализоваться лишь в процессе творческой деятельности; а ученическое сочинение рассматривалось как одна из форм ее воплощения.

Творческой, по мысли Выготского, является такая деятельность, которая «создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [2, с. 3]. Выготский определяет ее как комбинирующую способность человеческого мозга. С такой позиции, пишет психолог, весь мир культуры, который окружает человека, является «продуктом человеческого воображения и творчества, основанного на этом воображении». Сравнивая обыденное и научное понимание творчества, ученый приходит к важнейшему, на наш взгляд, заключению о том, что творчество существует «не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупицей ни казалось это новое по сравнению с созданием гениев» [2, с. 3]. Психолог считал, что такое понимание творческой деятельности заставляет нас смотреть на творчество «скорее как на правило, чем как на исключение» [2, с. 6].

В первой половине двадцатого века в методике уже осознавалась необходимость построения системы письменных работ по литературе и были осуществлены первые попытки ее создания (В. В. Голубков, Н. М. Соколов, М. А. Рыбникова); произошли сдвиги в понимании методистами целей и характера школьного сочинения: от единственно существующей – развитие письменной речи школьников – к пониманию важности таких целей, как развитие творческого воображения учащихся, привитие навыков самостоятельной работы, формирование творческого мышления – «живого мозга» (В. А. Десницкий). Н. М. Соколов впервые предложил использовать творческие задания на разных этапах

общения с художественным текстом: то, что на современном этапе развития науки мы называем предкоммуникативным, коммуникативным, посткоммуникативным этапами. В 1990-х гг. эти идеи частично найдут воплощение в учебно-методическом комплексе (далее УМК) под редакцией А. Г. Кутузова.

Большое внимание в первой половине XX в. уделялось также сочинениям на свободные темы: «самостоятельные сочинения» (В. В. Голубков), «отвлеченные» (К. Б. Бархин), «внелитературные», «творческие» (М. А. Рыбникова).

Важным итогом развития представлений о творческом сочинении учащегося стало признание его решающей роли при подготовке к сочинению на литературную тему.

М. А. Рыбниковой впервые была высказана мысль о том, что развитие письменной речи школьников непосредственно связано с творческой деятельностью учащихся, в процессе которой и развивается их письменная речь, и это положило начало пониманию неразрывной взаимосвязи творческой деятельности читателя-школьника, его литературного и речевого развития. Методист была убеждена в том, что в основе их лежит развитие в учащемся умения *видеть и слышать* (М. А. Рыбникова), тем самым наметив проблему взаимосвязи восприятия и анализа художественного произведения, к которой обратится методика и психология в 1960–1970-е гг. Методической формулой «от маленького писателя к большому читателю» определила М. А. Рыбникова роль творческих письменных работ в воспитании настоящего читателя.

Во-первых, сочинения, с точки зрения Рыбниковой, являются для учащихся *методом самопознания*, так как раскрывают внутренний мир учащихся, а для учителя – *методом воспитательного воздействия на учащихся* (Курсив. – Е. Я.); во-вторых, письменные работы есть «один из наиболее результативных методов в системе литературного образования», поэтому, писала методист, отношение к сочинению только как к форме контроля знаний «совершенно губит дело» [9].

Несмотря на дальнейшие искания методистов в области постановки сочинений (как

творческих, так и сочинений на литературную тему), коренные сдвиги в решении проблемы методики школьного сочинения не могли произойти в силу главной объективной причины: творчество невозможно без духовной свободы, без личностного участия в деятельности, без диалогического отношения к миру. Идеология государства не допускала «диалогов»: жизнь «укладывали» в монолог. Разрыв недолгого содружества методики и психологии в 1930-е гг. тормозил дальнейшее развитие представлений о творческой работе учащегося по литературе. Принципиально новый подход в постановке школьного сочинения не мог возникнуть в тоталитарном государстве, не допускающем самовыражения личности. Поэтому постановка письменных работ по литературе в школе в 1930-е гг. не стала **проблемой творческих работ**, которую прежде всего необходимо было обозначить в методике.

Новый интерес к творческим работам учащихся рождается в 1960-е гг. Исследования методистов и психологов в области восприятия художественного произведения вызвали целый ряд работ, посвященных проблеме выявления и развития у школьников способностей к литературному творчеству (О. И. Никифорова, В. П. Ягункова, Р. В. Глинтерщик и др.). К вопросу о творческих сочинениях в эти годы обращался Н. В. Колокольцев. Творческим методист называл «любое ученическое сочинение, в котором школьник самостоятельно освещает вопрос, поставленный в теме, высказывает свою точку зрения по этому вопросу, стремится создать оригинальное произведение» [10, с. 3].

В 1960-е гг. проблема развития речи учащихся впервые была непосредственно связана с проблемой развития образного мышления учащихся, а проблема развития литературно-творческих способностей со «школой восприятия» (В. Глоцер), которую необходимо пройти «растущему человеку».

В конце 1970-х гг. выходит статья В. Ф. Асмуса «Чтение как труд и творчество» [1], основные положения которой потом неоднократно цитировались методистами при отстаивании взглядов на необходимость активизации чита-

тельского сотворчества учащихся в процессе изучения литературного произведения, а название статьи стало крылатым выражением.

В 1960–1970-е гг. появляются работы, посвященные отдельным аспектам интересующей нас проблемы. Так, к вопросу о жанрах школьного сочинения обращается А. М. Гринвальд-Земскова. Методист рассматривает школьное сочинение как *творческое произведение* школьника художественного, публицистического или научного характера [4]; предлагает классификацию школьных сочинений по источнику материала и характеру изложения, разрабатывает методику проведения сочинения различных жанров; обращает внимание на необходимость учитывать систему работы над сочинениями в заданиях, предлагаемых в школьных учебниках; ставит вопрос об оценке сочинений, доказывая необъективность выставления за сочинение лишь одной оценки по русскому языку.

В конце 1980-х – начале 1990-х гг. были созданы социальные, психологические и методические предпосылки для качественного сдвига в понимании методикой целей и характера школьного сочинения (Л. С. Айзерман, Т. Г. Браже, Н. Д. Молдавская, М. Г. Качурин, С. А. Леонов, В. Г. Маранцман, Г. С. Меркин, З. Н. Новлянская и др.).

Если в 1970-х – начале 1980-х гг. творческие работы в большей степени рассматривались как один из методов активного обучения литературе, как способ самовыражения и самовоспитания (Э. Н. Шелкова), как средство формирования идеала (А. Г. Балыбердин, А. К. Скрябина, В. Н. Шамардин и др.), как средство закрепления теоретико-литературных понятий (Т. И. Панкина), то в начале 1990-х гг. методика обращается к школьному сочинению как пути формирования личности читателя-школьника, как способу его самовыражения и самопознания, в котором художественное произведение может играть роль стимула для литературного творчества, обогащать жизненные впечатления учащихся, подсказывать форму проявления «реальных чувств и мыслей» (В. Г. Маранцман).

В конце 1990 – начале 2000-х гг. методами все чаще высказывалась мысль о том,

что сочинение учащегося по литературе должно стать результатом интерпретационной деятельности читателя-школьника (В. Г. Маранцман), его диалога с писателем и собственной личностью (Е. Р. Ядровская); разрабатывались отдельные аспекты проблемы творческих работ (И. В. Апалькова, И. Н. Гуйс, А. Г. Кутузов, Е. А. Лушина, С. А. Никифорова, И. Л. Старцева, Е. Р. Ядровская и др.).

Введение широкого контекста других видов искусства в процесс анализа и интерпретации художественного произведения позволило создать новые технологии активизации творческой деятельности читателя-школьника, что нашло отражение в ряде методических исследований, посвященных художественной интерпретации литературного произведения, его воплощения в музыке, живописи, театральной постановке, кино (Г. Л. Ачкасова, Е. Д. Демашева, Т. В. Джоджуа, М. Г. Дорофеева, Е. Н. Колокольцев, И. Б. Костина, М. Свирина, Л. М. Шамрей, О. М. Шац, И. Л. Шолпо и др.). Многообразие характеров интерпретационной деятельности, вводимой в школьную практику, значительно обогатило палитру творческих работ, предлагаемых учащимся, тем самым развивая интерпретационные способности читателя-школьника. Особый вклад в развитие этого направления в методике внесла петербургская методическая школа, которую на протяжении многих лет возглавлял профессор В. Г. Маранцман.

В период социальной и методической свободы разрабатывались авторские программы, создавались учебно-методические комплексы, ориентированные на читательское сотворчество учащихся. При этом наибольшее внимание творческим работам было уделено в программе под ред. А. Г. Кутузова [6] и программе под ред. В. Г. Маранцмана [7; 8], в которых были выделены соответствующие специальные разделы: «Творческая мастерская», «Творческий практикум» (программа под ред. А. Г. Кутузова) и «Литературное творчество» (программа под ред. В. Г. Маранцмана). В остальных программах творческие работы присутствовали, но не являлись структурообразующим компонентом.

Для сопоставительного анализа нами были разработаны следующие **критерии оценки системы творческих работ**. Первый блок критериев отражает методиче-

ский и психолого-педагогический уровень системности, второй – уровень практической реализации методической системы в УМК.

1-й блок

1. Место и роль творческих работ в структуре программы.
2. Частотность (регулярность / эпизодичность) обращения к творческим работам.
3. Видовое и жанровое многообразие творческих работ. Наличие работ различных жанровых систем на всех этапах литературного развития.
4. Обусловленность характера творческого задания жанрово-родовой спецификой художественного произведения.
5. Характер связи творческих работ и изучаемых произведений (непосредственная / опосредованная).
6. Вариативность предлагаемых творческих заданий.
7. Взаимосвязь характера творческих работ и уровня литературного развития школьника.
8. Постепенное усложнение предлагаемых заданий, направленных на поэтапное освоение учащимся видом и жанром творческой работы.
9. Степень обращенности творческих работ к личности читателя-школьника.
10. Наличие критериев оценки творческих работ.
11. Наличие в программе часов на реализацию предложенной системы.

2-й блок

1. Степень сопряжения целей и задач анализа изучаемого произведения и характера предлагаемой творческой работы (на материале статьи учебника).
2. Наличие технологии (отдельных компонентов) выполнения творческих работ:
 - 2.1. Создание установки на творческую работу.
 - 2.3. Выделение этапов работы.
 - 2.4. Наличие творческих упражнений обучающего характера.
3. Творческие работы в учебных и методических пособиях программы.
 - 3.1. Присутствие в методических рекомендациях для учителя специальных разделов, посвященных творческим работам.
 - 3.2. Наличие творческих работ в тетрадях по литературе.
 - 3.3. Мультимедийное сопровождение творческих работ, стимулирующее интерактивный характер взаимодействия ученика и художественного текста.

Анализ показал, что в наибольшей степени соответствует выделенным критериям УМК под ред. В. Г. Маранцмана. Связь творческого задания и изучаемого произведения представлена в программе как непосредственно, так и опосредованно, когда литературное произведение является для ученика лишь импульсом к размышлению над важными проблемами жизни, помогает пробуждению чувств, движению мысли, вписывает их в широкий культурный контекст. Характер заданий позволяет активизировать работу всех сфер восприятия – эмоций, воображения, мышления; темы работ носят проблемный характер и чрезвычайно актуальны, затрагивают внутренний эмоциональный и духовный мир школьника, способствуют его самопознанию и самораскрытию.

Музыка, живопись, скульптура, театр, кино – все эти виды искусства органично вписываются не только в контексты анализа изучаемых произведений, но и творческих работ. Задания, предлагаемые авторами программы, направлены на расширение полифонического пространства личности читателя-школьника, в котором сосуществуют «голоса» героев художественных произведений и авторов как их творцов наряду с растущим самосознанием учащегося. Характер творческих заданий позволяет проследить намеченные авторами программы этапы постепенного овладения учащимися языком искусства, разнообразная жанровая палитра предлагаемых творческих заданий позволяет выявить систему предпочтений учащихся в выборе жанров.

В заданиях по литературному творчеству к разным тематическим циклам прослеживается определенная система, *движение*, не только стимулирующее творческую деятельность учащихся, но и углубляющее ее содержание. Создание системы творческих работ на основе интерпретационной деятельности читателя-школьника – одно из важных направлений нашей работы.

Отметим при этом, что, с нашей точки зрения, выделенный в программе раздел «Литературное творчество» точнее было бы назвать «Творческие работы по литературе», поскольку программа предлагает учащимся разные виды интерпретационной деятельности: выразительное чтение, драматизация, исполнение песен, собственно литературное творчество.

Исходя из этого, в нашем кандидатском исследовании творческая работа по литературе определялась нами как результат творческой деятельности учащегося, воплощенный им в самых различных интерпретациях художественного текста: словесных, музыкальных, изобразительных, сценических, представляющих собой самостоятельное произведение ученика, в котором отражен его диалог с произведением искусства, автором и собственной личностью [12, с. 4].

Подводя итог историческому экскурсу по данному вопросу отметим, что на протяжении XX в. роль творческой деятельности учащихся в процессе изучения художественного произведения постепенно возрастала: от выполнения творческих заданий на разных этапах изучения произведений (Н. М. Соколов, М. А. Рыбникова) до трактовки всей деятельности ученика в процессе изучения художественного произведения как творческой (В. Г. Маранцман, Л. С. Айзерман, А. Г. Кутузов, Л. В. Колосс, В. А. Доманский и др.), так как произведение искусства есть «акт познания, переживания и творчества» (Л. С. Выготский). Указанные тенденции значительно расширили содержательное поле проблемы творческих работ: от проблемы постановки школьного сочинения – до методической проблемы интерпретационной деятельности учащихся, продуктом которой является творческая работа.

Отметим также, что для методических исследований конца XX – начала XXI в. была характерна тенденция обращения к различным аспектам творческой деятельности учащихся на уроках литературы (развитие творческого мышления, формирование диалогового сознания и др.) в том числе и отдельным аспектам постановки творческих работ.

Анализ методических работ последних лет свидетельствует о том, что эта проблема, за исключением единичных исследований, находится вне поля зрения методической науки, таким образом, огромный методический потенциал, накопленный методикой в течение века, остается не востребуемым.

На рубеже веков, в эпоху симулякров, школьное сочинение дискредитировало себя как жанр, что поначалу проявилось в издании огромными тиражами всевозможных серий «золотых», «лучших» и прочих готовых сочинений, а затем – полным игнорированием проблемы школьного сочинения в системе литературного образования, что отразилось в исключении сочинения как формы итоговой аттестации учащихся.

Происходящие процессы косвенным образом были связаны и с герменевтическим кризисом в литературоведении. Исследования в области герменевтики за рубежом и в России, а также социальные последствия эпохи *ничего* (И. А. Бродский) на рубеже тысячелетий – кардинально изменили методологические основы искусствознания в целом и литературоведения в частности. Исчезли привычные опоры для интерпретации: авторская позиция, сам художественный текст, творческая история произведения, форма. Мир и искусство открылись как бесконечные *холоны* (термин А. Кестлера) – целостности, которые одновременно являются частями других целостностей, контекстами других контекстов. Таким образом, все подверглось сомнению, истина оказалась навсегда недостижимой, более того, она перестала существовать. Поиск смысла произведения сместился с произведения – на читателя, с выявления авторской позиции – к читательской интерпретации. Нарциссическая и нигилистическая позиции по отношению к смыслу произведений искусства на рубеже

веков стали доминирующими в постмодернизме, что в целом повлияло на педагогические и методические основы школьного и вузовского литературного образования. Преодоление же кризиса нам видится в опоре на методологию интегральной теории искусства и литературной интерпретации – интегральной герменевтики – которая заявляет многомерный подход к анализу и интерпретации художественного произведения: с позиции автора, текста, читателя, мира в целом [11]. Многообразии контекстов, с одной стороны, ограничивает анализ смыслами контекстов, с другой – расширяет границы интерпретации и реализует динамическую природу произведения искусства, которое всегда не статично, а живет во времени и пространстве, в диалоге с миром.

Происходящие в науке и жизни процессы, положительные и отрицательные последствия стандартизации образования на время послужили как бы оправданием для снятия вообще как таковой проблемы школьного сочинения, а вместе с ней – и проблемы интерпретации читателем-школьником художественного произведения, а ведь именно в процессе интерпретационной деятельности раскрывается природа искусства и природа взаимодействия читателя и художественного текста.

Как следствие – снижение у методики интереса к проблеме творческой деятельности читателя-школьника. Анализ современной методической литературы показывает, что наметилась негативная тенденция игнорирования проблем развития творческих способностей на уроках литературы, а творчество как процесс и результат общения читателя-школьника с художественным произведением перестает быть доминантной школьного литературного образования. Широко используемое в научном мире учение о диалоге М. М. Бахтина и его последователей, прочно утвердившиеся в педагогике деятельностный и личностно ориентированный подходы к обучению, герменевтический подход в литературоведении, «филологичность» современной философии и новое понимание текста, текстоцентричность современной культуры, интерактивные возможности мультимедиа – к сожалению, все эти и многие другие достижения современ-

ной науки и техники, актуальные для данной проблемы, почти не отразились на системе школьного литературного образования в начале XXI в.

Активное внедрение форм ЕГЭ по литературе – с одной стороны, реализует требования стандартизации диагностики образования, с другой – является попыткой отстоять прежние позиции литературы как обязательного предмета, служит своеобразной «охранной грамотой». При этом сторонники такой позиции, мы полагаем, упускают из виду тот факт, что в ходе реализации такой технологии охранять уже будет нечего – игнорирование диалогической природы искусства и пренебрежение к сотворческой деятельности читателя приведет к тому, что литература как школьный предмет утратит свою сущность и свое высокое предназначение в системе школьного литературного образования.

Практика показывает, что введение ЕГЭ по литературе не замедлило сказаться на постепенном снижении доли сочинений и как формы текущей аттестации. В настоящее время мы наблюдаем опасную тенденцию уменьшения обращения учителей к творческим работам (в нашем понимании этого термина).

Таким образом, выявляется следующая закономерность: как эволюционное развитие представлений о сочинении учащегося по литературе создало реальные предпосылки для расширения интерпретационной деятельности учащегося в процессе общения с художественным произведением (многообразные виды и жанры творческих работ, воплощенные как в вербальной (устной и письменной) коммуникации, так и невербальной), так изменение статуса школьного сочинения привело к значительному сокращению творческих работ в процессе школьного литературного образования. К сожалению, это еще раз подтверждает активно развивающуюся общую тенденцию «убывания творческой», снижения степени креативности в образовательном процессе.

В данной работе мы не отстаиваем сочинение как единственно возможную форму итоговой аттестации учащегося, поскольку этот вопрос требует отдельного тщательного исследования, но убеждены в том, что фор-

мой диагностики литературного развития учащихся может быть только деятельность, адекватная природе восприятия, анализа и интерпретации произведения искусства.

Выход из кризисной ситуации нам видится, во-первых, в рассмотрении школьного литературного образования с позиции герменевтического подхода, в котором главная роль отводится интерпретационной деятельности учащихся, а интерпретация рассматривается как технология общения с искусством [5, 13]; во-вторых – в пересмотре форм и методов

диагностики литературного образования; в-третьих – в гармонизации отношений между статусом учебного предмета «литература», его целями и задачами, определенными Государственным образовательным стандартом, и реальным положением учебного предмета «литература» в системе школьного образования. Данные контексты, в силу холоничности мира, безусловно, вписаны и в контексты глобальных проблем – проблему чтения, гуманизации образования и сохранения человеческого в человеке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Асмус В. Ф.* Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики. М.: Искусство, 1968. С. 55–68.
2. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991.
3. *Гаврилов И. В.* Русские письменные упражнения гимназического курса // Журнал Министерства Народного Просвещения, 1872. Ч. 159. С. 117–161.
4. *Гринвальд-Земскова А. М.* Проблемы жанров и стиля в обучении школьному сочинению (на материале 4–8 классов): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Куйбышев, 1971.
5. *Маранцман В. Г.* Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством // Литературы в школе. 1998. № 8. С. 91–98.
6. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–11 классы / под ред. А. Г. Кутузова. М.: Просвещение, 2005.
7. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–9 классы / под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2005.
8. Программы общеобразовательных учреждений. 10–11 классы / под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2005.
9. *Рыбникова М. А.* Письменные работы по литературе в старших классах // Литература в школе. 1941. № 3. С. 30–36.
10. Творческая работа учащихся в процессе изучения литературы: сб. ст. / под ред. Н. В. Колокольцева. М.: Просвещение, 1964.
11. *Уилбер Кен.* Око духа: Интегральное видение для слегка свихнувшегося мира / пер. с англ. В. Самойлова; под ред. А. Киселева. М.: ООО «Издательство АСТ», 2002.
12. *Ядровская Е. Р.* Дис. на соис. учен. степ. канд. пед. наук. СПб., 2000.
13. *Ядровская Е. Р.* Интерпретация художественного произведения как процесс творческого отношения к миру и духовно-нравственного преображения личности / Герменевтический подход в гуманитарном образовании: коллективная монография / под ред. Е. О. Галицких. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. С. 117–132.

REFERENCES

1. *Asmus V. F.* Chteniye kak trud i tvorchestvo // Voprosy teorii i istorii estetiki. M.: Iskusstvo, 1968. S. 55–68.
2. *Vygotsky L. S.* Voobrazheniye i tvorchestvo v detskom vozraste. 3-e izd. M.: Prosveshcheniye, 1991.
3. *Gavrilov I. V.* Russkiye pis'mennyye uprazhneniya gimnazicheskogo kursa // Zhurnal Ministerstva Narodnogo Prosveshcheniya, 1872. Ch. 159. S. 117–161.
4. *Grinval'd-Zemskova A. M.* Problemy zhanrov i stilya v obuchenii shkol'nomu sochineniyu (na materiale 4–8 klassov): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kuybyshev, 1971.
5. *Marantsman V. G.* Interpretatsiya khudozhestvennogo proizvedeniya kak tekhnologiya obshcheniya s iskusstvom // Literaturny v shkole. 1998. N 8. S. 91–98.

ПЕДАГОГИКА

6. Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Literatura. 5–11 klassy / pod. red. A. G. Kutuzova. M.: Prosveshcheniye, 2005.

7. Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Literatura. 5–9 klassy / pod red. V. G. Marantsmana. M.: Prosveshcheniye, 2005.

8. Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. 10–11 klassy / pod red. V. G. Marantsmana. M.: Prosveshcheniye, 2005.

9. *Rybnikova M. A.* Pis'mennye raboty po literature v starshikh klassakh // Literatura v shkole. 1941. N 3. S. 30–36.

10. Tvorcheskaya rabota uchashchikhsya v protsesse izucheniya literatury: sb. st. / pod red. N. V. Kolokol'tseva. M.: Prosveshcheniye, 1964.

11. *Uilber Ken.* Oko dukha: Integral'noye videniye dlya slegka svikhnuvshegosya mira / per. s angl. V. Samoylova; pod red. A. Kiseleva. M.: OOO «Izdatel'stvo ACT», 2002.

12. *Yadrovskaya E. R.* Dis. na sois. uchen. step. kand. ped. nauk. SPb., 2000.

13. *Yadrovskaya E. R.* Interpretatsiya khudozhestvennogo proizvedeniya kak protsess tvorcheskogo otnosheniya k miru i dukhovno-nravstvennogo preobrazheniya lichnosti / Germenevticheskiy podkhod v gumanitarnom obrazovanii: kollektivnaya monografiya / pod. red. E. O. Galitskikh. Kirov: Izd-vo VyatGGU, 2007. S. 117–132.