

Раздел 3.

226 Русский язык и литература: теория и школьная практика

УДК 371.3.82.0

И. М. Колтухова, И. Г. Соколова

ЛИТЕРАТУРНО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В СВЕТЕ НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ. СЛАГАЕМЫЕ УСПЕХА

Проблема литературного развития школьников в научно-методической литературе исследована достаточно глубоко в трудах Л. С. Выготского, В. А. Сухомлинского, Н. Д. Молдавской. В. Г. Маранцманом рассмотрены и проанализированы литературные способности школьников и периоды развития школьника-читателя, «характеризующие новообразования каждого возраста, возможности и ограничения в читательской и аналитической деятельности ученика» [4, с. 69]. Также его школой разработаны критерии литературного развития учащихся, связанные с определяющими задачами школьного курса литературы. Прежде всего, эти критерии помогают выявить способности школьников адекватно воспринимать и анализировать литературные произведения, а также способности и умения, связанные с литературно-творческой деятельностью учащихся.

В настоящее время современная школа во многих странах, в Украине в частности, стоит перед проблемой модернизации образования. Дело не только в переходе на двенадцатилетнюю систему обучения, но и в создании новых концепций. Сторонники рецептивной методологии, которая должна, по их мнению, лечь в основу преподавания литературы в школе, предлагают заменить анализ литературного текста «интерпретацией». Под этим понимается отказ от изучения теории литературы, от знакомства с литературным процессом и историей литературы. Считается, что таким образом дети, избавившись от диктата чужих мнений, получат свободу самовыражения, и это положительно влияет на развитие их творческих способностей. Следовательно, актуальность данной проблемы не вызывает сомнений. **Новизна** исследования заключается в том, что поставленная проблема рассматривается в историческом аспекте.

Цель данной статьи, обратившись к опыту отечественной методики, рассмотреть взаимосвязь между «стиховым воспитанием» (К. И. Чуковский) и обучением анализу литературного произведения с позиций теории литературы.

Авторы статьи, ни в коей мере не отрицая необходимости новаций, придерживаются мнения, что « обновление — не есть отрицание имеющегося социального опыта; обновление — это тонкая, ювелирная работа по вплетению нового в оправдавший и доказавший свою эффективность накопленный опыт» [8, с. 10].

Еще в 19 веке, когда методика как наука находилась на стадии формирования, многие талантливые педагоги стремились не только научить своих воспитанников понимать и любить прочитанное, но и приобщить их к литературно-

му творчеству. Одним из наиболее ярких примеров является литературное образование в Царскосельском лицее. Не просто общее увлечение литературой как характерная черта эпохи была присуща пушкинскому выпуску, но целенаправленное формирование литературных способностей, включающее самые разнообразные формы работы, в том числе задания написать стихотворение определенного жанра на заданную тему. Подобный подход был обусловлен принципами, записанными в Положении о Лицее: «Возбуждать собственное действие ума детей», «дети не должны быть праздными» [8, с. 11]. Поэтому использовались методы, возбуждающие творческую деятельность: творческие сочинения, дискуссии, поисковые проекты; работали группы по интересам, литературные объединения, издавалось несколько литературных журналов.

Широко известна педагогическая деятельность профессора словесности Н. Ф. Кошанского, который энергично стремился развивать в своих воспитанниках самостоятельные творческие способности и литературные интересы. По воспоминаниям Пущина, Кошанский не раз предлагал лицеистам «пробовать перья». Достаточно вспомнить знаменитый случай с описанием в стихах розы. Два четверостишия, прочитанные юным Пушкиным, привели в восторг и Кошанского и товарищей.

В другом раннем стихотворении (1814 год), также написанном по заданию профессора Кошанского и посвященном нравственно-философской теме «О цели жизни человеческой», несомненно, чувствуется влияние лекций другого преподавателя, «особенно любимого» профессора Куницына:

*Всех благ источника вовек не забывай,
Чти правду и закон, содействуй благу света,
Тогда без трепета оставишь тленья край
И в мгле померкнешь до рассвета!*

(Пушкин. «Цель нашей жизни») [7, с. 344; 403].

Другой лицеист, С. Д. Комовский, вспоминал о том, что Кошанский, «предвидя необыкновенный успех поэтического таланта Пушкина, ... употреблял все средства, чтобы как можно более познакомить его с теoriей отечественного языка и с классической словесностью древних» [8, с. 86].

Таким образом, данный пример подтверждает, что пробуждение и развитие творческих способностей должно идти рука об руку с усвоением необходимых теоретических знаний. Необыкновенно важно, что главные постулаты, определявшие учебно-воспитательный процесс в Лицее, находят свое научное подтверждение в современных психолого-педагогических теориях множественности интеллектов (Гарднер), теории социокультурной функции речи (Выготский), теориях конструктивистского обучения (Захарик), проблемного обучения (Макмутов) [8, с. 12].

Если же вопрос о преемственности в данной области рассматривать более широко, то не мешает обратиться к историко-культурным традициям разных эпох и народов.

Раздел 3.

228

Русский язык и литература: теория и школьная практика

Насколько древней и устойчивой была традиция обучения стихосложению можно судить по японскому фольклору. В качестве примера достаточно привести только одну японскую народную сказку «Хатикацуги» с распространенным в мировом фольклоре и впоследствии в литературе сюжетом золушки. Героиня, пройдя через ряд потерь и тяжелых испытаний, обретает заслуженное счастье. Но в отличие от европейских аналогов, ее окончательная победа достигнута во многом благодаря умению играть на музыкальных инструментах и *сочинять стихи*. Годы тяжелого физического труда не изгладили из ее памяти воспоминаний об *уроках* ее покойной матери. В сказке героиня творит не только по вдохновению, но и показывает блестящее владение жанровой формой. На заданную тему — в одной танка воспеть цветы весны, лета и осени — она написала:

*«Вишня цветет весной,
Летом цветет померанец,
Осень — пора хризантем.
Ах, на какой из цветов
Жемчуг росы упадет!*

Прочитали его жены старших братьев и умолкли: поняли, что лучше им в жизни не написать. И *склонились* перед Хатикацуги» [11, с. 72].

Эта же воспитательно-образовательная традиция обучения стихосложению как важнейшему элементу национальной культуры отражена во множестве японских литературных произведений разных эпох. В знаменитом памятнике японской средневековой литературы «Повесть о доме Тайра» стихи, сочиняемые персонажами, пронизывают всю художественную ткань повествования и являются важными составляющими их духовного мира. Стихи пишут мужчины и женщины, вельможи и монахи. Можно вспомнить о том, что, наряду с воинским искусством, японских самураев обучали искусству стихосложения. Уход из жизни одного из героев эпоса сопровождается его традиционным прощальным стихотворением: «... и было то и прекрасно, и скорбно!

*Пусть деревом упавши
в земле буду я истлевать,
не зная цветенья, —
всего тяжелее из жизни
уйти и плодов не оставить...»* [6, с. 217].

В восьмом веке в Японии было создано учебное заведение «Высшая школа», имевшее статус правительского учреждения. Вся образовательная система основывалась на «китайской науке», в которой наибольшее значение придавалось изучению словесности. Современного человека может удивить, что школа, предназначенная для подготовки чиновников правительственно-го аппарата, уделяла огромное внимание богатым художественным традици-

ям (поэзии и прозе). Таким образом, государство нуждалось и в конечном итоге располагало кадрами людей, владевших достижениями политической мысли, морально-этическими концепциями и даже слагавших стихи на **китайском языке**. Крайне интересно, что подобные учебные заведения имелись и в провинциях [6, с. 16, 17].

В иных странах, странах арабского востока, среди десяти добродетелей мусульманского рыцаря, помимо владения оружием, смелости и утивости в обхождении упоминались «владение даром красноречия и обладание поэтическим даром» (Л. Фейхтвангер, «Испанская баллада») [9, с. 443].

Можно привести еще много интересных примеров, которые свидетельствуют о том, что во все времена и у всех народов творчество становилось возможным лишь тогда, когда опиралось на мощный фундамент фольклорной или литературной традиции, включавшей в себя интуитивное либо сознательное владение жанровыми структурами.

Знание фольклорной традиции позволяло зачастую неграмотным людям становиться сказителями, сочинителями лирических песен. В рассказе Горького «Как сложили песню» запечатлен этот процесс. Лирическую песню сочиняют горничная и кухарка, тоскующие о родной деревне. Они выражают свои чувства, однако, следуя жанровым канонам. Немаловажно, что рассказ «представляет собою подлинное описание факта», наблюдавшегося Горьким в Арзамасе летом 1902 года [2, с. 290 — 293; 416].

Вопрос о детском творчестве рассматривался в российской образовательной системе в разные периоды ее развития по-разному. И весьма часто отношение к детскому творчеству определялось идеологическими установками. Общеизвестен следующий пример: после восстания декабристов «вольный лицейский дух» преследовался и изгонялся беспощадно. Единственным выдающимся писателем, выпускником Лицея в течение последующих десятилетий, стал Салтыков-Щедрин, причем не благодаря, а вопреки образовательным и воспитательным установкам: за сочинение стихов его наказывали.

В мемуарной литературе XIX столетия сохранилось немало примеров, свидетельствующих о злобно-подозрительном или же презрительном отношении к детскому творчеству. В то же время прогрессивные педагоги поощряли детские опыты сочинений в прозе и в стихах.

Педагогический опыт Льва Толстого запечатлен в его дневниках и в книге, в которую вошли рассказы, написанные крестьянскими детьми, учениками яснополянской школы. Отмечая выразительность детского языка, восхищаясь умением мальчиков передать свои непосредственные впечатления, вниманием и наблюдательностью, меткостью в передаче деталей, Толстой говорил о том, что современным писателям не мешало бы поучиться у крестьянских детей. Однако после того как школа была закрыта и эксперимент завершен, дальнейшего развития (поскольку образования дети так и не получили) юных талантов не последовало.

Методические искания конца XIX и начала XX веков нашли выражение главным образом в противоборстве нескольких школ и тенденций. Бурная дискус-

Раздел 3.

сия на Первом всероссийском съезде преподавателей русского языка и словесности (1916 – 1917 гг.) подвела итоги длительного спора между «общественниками» и «эстетами». Было достигнуто согласие, и в резолюции по поводу проекта программы, в частности, отмечена неприемлемость идеи «имманентного чтения» в ущерб литературному анализу.

Один из крупнейших методистов-словесников первой половины двадцатого столетия М. А. Рыбникова, пройдя через увлечение интуитивизмом, создала как итог своих методических исканий знаменитые «Очерки по методике литературного чтения», в которых она следует лучшим традициям академического преподавания литературы, «проявившимся в серьезном отношении к теории литературы, в преимущественном интересе к анализу формы литературного произведения, изучению его языка и композиции» [4, с. 60]. Оставаясь в русле традиции, она при обучении творческим работам опирается на лучшие достижения других методических школ, учитывает возрастные и индивидуальные особенности детского восприятия и разрабатывает различные пути развития творческих способностей учеников.

На современном этапе развития методической мысли школа В. Г. Маранцмана рассматривает литературное творчество школьников как один из способов самовыражения личности. Определяя жизненные впечатления в качестве основы литературного творчества, В. Г. Маранцман подчеркивает, что «изучение литературы в школе способно содействовать их углублению и эстетическому выражению» [4, с. 198 – 199]. Таким образом, творческие работы школьников должны обогащаться опытом изучения литературы. Система творческих работ должна соотноситься с жанрами изучаемых произведений. И сказку учитель должен предложить написать школьникам в качестве домашнего задания только после того, как они достаточно глубоко изучили специфику сказочного жанра. Но дело в том, что учителю предлагается самому «найти систему работ, реализующую итоги литературных штудий и требующую переноса их на жизненный материал» [4, с. 199]. А в этом как раз и состоит проблема, которую не в силах в одиночку решить учитель даже очень одаренный.

Необходимость разработки системы методов и приемов формирования жанрового мышления на уроках литературы обосновывается в трудах многих ученых-методистов, в частности, в диссертации В. Б. Носковой «Методика формирования жанрового мышления школьников на уроках литературы в пятом классе» [5]. Автор справедливо утверждает: «Хотя общее знакомство с жанрами литературы в средних классах предусматривается в классической русской и во многих современных методиках, но вводится фрагментарно, что противоречит принципу системности» [5, с. 1]. Однако система, предложенная и апробированная автором, на наш взгляд, не может не вызвать замечаний. С одной стороны, несомненным достоинством ее является тот факт, что после изучения жанровых образцов дети получают творческие задания и успешно с ними справляются, судя по результатам эксперимента, приведенным в диссертационном исследовании. С другой стороны, сам набор жанров: греческий элегический дистих, бейт, газель, рубай, хокку, терцина, катрен, октава, сонет, былина, басня и бал-

лада -- представляется нелогичным, поскольку явно нарушает принцип системности, который декларирует автор. В нем смешаны произведения эпического (басня и былина) и лирического (все остальные предложенные жанры) родов. Кроме этого, нарушается историко-хронологический принцип изучения литературы и, таким образом, не учитывается историко-культурный контекст.

Стратегический принцип поэтапного воспитания культуры художественного восприятия разработан и получил обоснование в трудах Л. С. Выготского, М. М. Бахтина, С. С. Аверинцева. Среди созданных за последнее десятилетие инновационных моделей-программ, на наш взгляд, этот принцип наиболее полно реализуется в авторской технологии профессора Воронежского Педуниверситета Б. С. Дыхановой. Но внедрение ее авторской программы, спустя десять лет после создания, все еще находится на стадии эксперимента, а сама программа является не государственной, а альтернативной [3].

Такова ныне сложившаяся ситуация в методической науке. Что же касается школьной практики, то достижения методики в этой области во многих случаях так и остаются невостребованными. И, тем не менее, можно привести интересные и удачные примеры успешного освоения отдельных жанров.

Прежде всего, это сказка. Это объясняется рядом факторов: во-первых, уникальностью самого жанра, сохранившего неизменность своей структуры в течение веков; во-вторых, это единственный жанр, представленный во всех школьных программах в логически обоснованных преемственных связях (русская народная сказка, сказки народов мира, сказки литературные русских и зарубежных авторов XIX и XX веков). Даже если изучение сказки ограничиваетсязнакомством с проблемно-содержательной стороной, сочинение сказок дается детям сравнительно легко именно в силу усвоения ими на подсознательном уровне (как в случае с персонажами горьковского рассказа, вынесшими владение жанровыми законами создания лирической песни из деревенской культурной среды) канонической жанровой схемы, представленной в множестве примеров, начиная с дошкольного возраста. Немаловажную роль играют и возрастные психологические особенности пятиклассников. Неоднократно отмечалось, что целостность эмоционального и эстетического освоения мира, свойственная этому возрасту, во многом помогает ребенку органично освоить жанры. Однако классическим путем работы по обучению сочинению любого жанра — **предъявление и анализ образца**.

Автор приводимой ниже сказки — ученик пятого класса школы №8 города Симферополя.

В некотором царстве жил-был солдат. Служил он долго и безупречно, царскую службу знал, приходил чист. Но вот надоело ему и тяжело стало, и решил он убежать. Пошел солдат, куда глаза глядят. Увидел он государство, и спросил у первого человека, можно ли где-то отдохнуть.

Часовой сказал ефрейтору, ефрейтор — офицеру, офицер — генералу, генерал — самому королю. Король позвал солдата, чтоб увидеть его на очах. И приказал ему идти спасать маленькое государство. Там все люди в камень превратились. А людей в камень превратил орел. Долго бродил солдат и ис-

Раздел 3.

232 Русский язык и литература: теория и школьная практика

кал орла. Люди сказали ему, что орел за горой живет. Пошел он и увидел орла, выстрелил в него из ружья и попал в крыло. Орел испугался и текать пустился.

Много искал солдат его. Три года искал. И увидел избушку на курьих ножках. Зашел туда, видит: Баба Яга на печке лежит. И спросил он у нее, как можно убить орла. Она ему рассказала, что смерть орла в тридевятом государстве. «Там ты найдешь коня, возьми пож и убей его. Там будет иголка, возьми ее, сломай, и умрет орел. И все, что он превратил в камень, станет как прежде».

Солдат нашел коня, убил его, увидел там иголку, взял, сломал ее. Орел упал в море и утонул. А солдата король наградил полкоролевством и своей дочерью. А когда король умер, солдат стал королем, и стали они жить пожи-вать.

Сказка воспроизведена без лексической и стилистической правки. Ее автор не считается в классе одним из сильных учеников. Этот пример выбран нами осознанно (многие дети написали несравненно лучшие) именно потому, что наглядно демонстрирует владение жанровой спецификой: классическая проповская трехчастная сюжетная схема (недостача, испытания героя, счастливый финал), наличие волшебного помощника и пр.

Несколько сложнее обстоит дело с былиной. К. И. Чуковский в книге «От двух до пяти» в главе «Как дети слагают стихи» обращал внимание на то, насколько полезно даже для маленьких детей знакомство с этим жанром:

«Самая лексика этих поэм, поначалу якобы чуждая детям, отпугивающая их своей архаичностью, будет в конце концов воспринята ими как близкая, живая, понятная, и они не только полюбят ее, но и введут в свой речевой обиход, что неминуемо должно повлиять на их общее языковое развитие» [10, с. 347]. Однако далее он указывает, что попытка использовать жанр былины для раскрытия современных тем, механическое перенесение ее жанровых и стилистических особенностей на явления современной действительности, выглядит бесгактным и разрушает высокий героический пафос. Но это не значит, что учитель должен отказаться от попыток творческих работ в области этого жанра. Есть примеры написания школьниками былин шутливого, пародийного характера. Они свидетельствуют об успешном освоении жанровой специфики. В качестве примера можно привести былину, посвященную уроку математики в 5 классе и тоже сочиненную мальчиком. (Примечание: Павел Григорьевич — учитель математики; Бацюра — девочка-отличница; Журавель — не блистающий успехами в математике и поведении одноклассник).

СЕРГЕЙ-БОГАТЫРЬ И ПАВЕЛ ГРИГОРЬЕВИЧ

*В славном городе во Симферополе,
Как во школе средней во двенадцатой,
В том преславном щустром классе пятом «Б»
Обучалися дородны добры молодцы,
Обучалися румяны красны девицы.*

*И вдруг грянул гром среди бела дня:
Идет славный богатырь Пал Григорьевич,
Несет он книгу страшную ту заморскую.
Со примерами, с задачами теми хитрыми.
Попрятались под парты красны девушки,
Схоронилися под стулья добры молодцы.
Старший за среднего хоронится,
Средний за младшего хоронится,
А от младшего и ответа нет.
Что то минус два, что плюс сорок два,
Никто про то и не ведает.
Говорила тут Бацюра таковы слова:
Ай же вы, дородны добры молодцы!
Ай же вы, румяны красны девицы!
Неужели нету среди вас богатыря,
Кто бы мог задачку победить,
И пример расстоптать,
Уравнение копьем заколоть?
Вылезал тут из под парты Сергей Журавель,
Трубочку железну налаживал,
Жевану бумажку заряживал,
Целил он во книгу страшную заморскую.
Поднял его Пал Григорьевич одним пальчиком
И принес в кабинет во директорский.
Покаялся тут славный Сергей-богатырь.
Отпустил его директор в класс.
Честь и слава Сергею-богатырю!*

Примечательно, что здесь нет ни одного отклонения от канонического стиля былин. Юным автором вполне усвоены жанровые формы: и ритмика, и синтаксис, и лексический строй. Кстати, когда он вырос, он не стал филологом, однако, привитая с детства любовь к народной поэзии способствовала развитию его вкуса, умению ориентироваться в хаосе современной книжной продукции, отличать «подлинное искусство от всяческой фальши» [10, с.350].

На наш взгляд, несомненный интерес представляют примеры стихотворных опытов пятиклассников, приведенные в статье Н. Горобец «Произведения Э. Лира и Л. Кэрролла в школьном изучении». Познакомив учеников с жанром лимерика в творчестве Эдварда Лира, учительница показала связь этого жанра с народной смеховой культурой. В процессе анализа обратила внимание детей на то, «что для этих стихотворений характерна заданность не только внешней формы (система рифмовки, количество строк), но и смысловой структуры. Как правило, в лимериках первая строка представляет героя и называет место его жительства, в следующих строках описывается странный поступок, необычное свойство героя, а в последней дается оценка поступка или повторяется несколь-

Раздел 3.

ко измененная первая строка» [1, с.122]. Ученики двух пятых классов написали лимерики, в которых нет противопоставления чудаков толле, как у Эдварда Лира. Они в основном писали о том, что их окружает, о своем общении со сверстниками. Однако, в соответствии с требованиями жанра, герои обязательно чудаки, «которые в шляпе варят макароны, накладывают грим на лицо, не зная меры; отирают с картины ковриги и едят их или «раздают собачонкам по целым бочонкам»; читают книги «без букв, без слогов и без слов» и т. п. [1, с.121].

Рисуя картинки нелепых ситуаций, реализуя комизм положений в элементах фарса и буффонады, наиболее удачные образцы создают дети, которые достаточно глубоко понимают связь формы и содержания:

*Рассудительный мальчик из Риги
Очень с солью любил кушать книги.
Но однажды с компотом
Съел он тридцать блокнотов,
Рассудительный мальчик из Риги* [1, с.122].

Приведенный пример служит также очередным подтверждением общеизвестного: в приобщении детей к творчеству очень важную роль играет профессионализм учителя. Если он, по словам К. И. Чуковского, вооружен «и вкусом, и пониманием, и педагогическим тактом» [10, с.373], тогда, несомненно, окажет начинающим авторам необходимую помощь в овладении писательской техникой.

Литературно-художественный альманах «Зеленая лампа», издаваемый севастопольской школой-гимназией №1, свидетельствует не только о бережном и заботливом отношении к одаренным детям, но и высокой требовательности, об огромной работе, проделанной педагогами. Произведения в стихах и прозе искренние, по-юношески свежие и в то же время обладающие определенными литературными достоинствами. Их невозможно было бы создать, если бы авторы не обладали тем культурным багажом, который им дала школа, в частности, такой учитель, как Николай Ярко. В качестве примера приведем стихотворение Анны Витковской (№ 20, 6 июня 2000 г.):

*Наша жизнь — часто лишь суета,
Бег пустой в ожиданье чудес.
Только сняться любовь, красота
И дорога до самых небес.
Ну, а мы все спешим в никуда,
Забывая о вечной душе.
А вокруг все шумят города,
Скольких дней не воротишь уже!
Ну, а если прислушаться вдруг
К крику сердца, зовущему вдаль,
Завершить недоконченный круг,*

*Сбросить прочь огорченья, печаль,
Может, снова воскреснут мечты,
Мы услышим святые слова.
Заблистают на солнце кресты,
Заиграют огнем купола;
С колокольни послышится звон,
Распугает шальных воробьев,
Просветленные лики икон
Жизнь наполнят добром до краев.*

Диалог культур, русской и украинской, нашел отражение в стихотворных переводах, сделанных под руководством преподавателя украинской гимназии Симферополя Л. Н. Бобковой.

Интересны сонеты ее учениц старших классов. Они тоже свидетельствуют об определенном, достаточно высоком уровне владения жанровой формой:

ЖИЗНЬ

Мир за окном окрашен в серый цвет,
На небе зимнем солнцу места нет,
Деревья растеряли свой наряд,
Тоскливо в одиночестве стоят.

Все в жизни связано, все замыкает круг,
Стремленье к жизни победит недуг,
Весною небо поменяет цвет,
И солнце утром принесет рассвет.

Как шаг за шагом — день сменяет день,
В дороге жизни свет сменяет тень,
Пройдут года безверья и тоски,
Придем мы к счастью тени вопреки.

Хочу я жить и видеть солнца свет
В кругу друзей встречать весну, рассвет.

Н. Полякова (9-А кл.)

На землю белую идущий
Почти недвижною стеной
Струится снег, все гуще, гуще,
И заслоняет свет дневной.

Совсем не чувствуя движенья,
Так он медлительно течет,
Как видно, сила притяженья
Его к земле едва влечет.

За этим занавесом белым
Вся в блеске солнечном зима,
За этим мысленным пределом
Лежит вселенная сама.

В ней будет все всегда, как надо:
Снег будет снегом, а град — градом.

Т. Чесноковская (9-Б кл.)

К сожалению, гораздо чаще имеют место явления совсем иного характера. Редко сейчас можно найти городскую или сельскую школу, в которой бы не красовались на почетном месте альбомы с образцами детского творчества.

Как часто среди них встречаются слабые, а то и попросту безграмотные, пестрящие лексическими и стилистическими ошибками стихотворения. Однако вместо того, чтобы терпеливо учить, развивать, поддерживать, учитель зачастую объявляет ученика «юным дарованием». У ребенка возникает обманчи-

Раздел 3.

236 Русский язык и литература: теория и школьная практика

вое впечатление, что творчество — это некое спонтанное излияние чувств, что оно не требует ни знаний, ни культуры. А учиться чему-либо — значит чуть ли не утрачивать свою самобытность.

Выводы. Проблемы развития и стимулирования детского творчества неотделимы от общего направления литературного образования в школе.

Современные концепции обучения литературе в школе должны базироваться на принципах развивающего обучения, которое должно в обязательном порядке включать глубокое изучение теории и истории литературы, поскольку оно не противоречит, а наоборот, способствует развитию творческих способностей учащихся.

Приведенные в статье примеры, как нельзя лучше, доказывают справедливость подобного утверждения.

Литература

1. Горобец Н. И. Произведения Э. Лира и Л. Кэролла в школьном изучении // Детская литература на рубеже веков: интерпретация и преподавание. — СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. — С. 121—125.
2. Горький М. Как сложили песню // Горький М. Собр. соч.: В 30 т. — Т. 11. — М.: Гос. изд-во худ. лит., 1951.
3. Колтухова И. М. Новаторство и традиции в авторской технологии Б. С. Дыхановой // Филологические студии. — Симферополь, 2001. — № 2.
4. Методика преподавания литературы / Под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана. — М.: Просвещение. Владос, 1995. — Ч. 1.
5. Носкова В. Б. Методика формирования жанрового мышления школьников на уроках литературы в 5 классе. — Автореф. дис. ...канд. филол. наук. — Екатеринбург, 2002.
6. Повесть о доме Тайра. — М.: Худ. лит., 1982.
7. Пушкин А. С. Собрание сочинений в 10 т. — М.: Правда, 1981. — Т. 1.
8. Равкин З. И. Педагогика Царскосельского Лицея Пушкинской поры (1811—1817 гг.): Историко-педагогический очерк. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999.
9. Фейхтвангер Л. Испанская баллада // Фейхтвангер Л. Собр. соч.: В 20 т. — Т. 20. — М.: Худ. лит., 1970.
10. Чуковский К. Сочинения в двух томах. — М.: Правда, 1990. — Т. 1.
11. Японские сказки. — М.: Гос. изд-во худ. лит., 1956.

Статья поступила в редакцию 16 февраля 2004 г.