

Литературное творчество  
в конструировании школьной литературы  
для XXI в.<sup>1</sup>

В разговорах с юбиляром (филологом, преподавателем, писателем, литературным критиком, организатором культурного процесса) нам не раз приходилось обсуждать то, насколько продуктивным оказывается совмещение субъектных позиций: как взгляд литературного критика открывает в истории литературы текучую современность, как собственная писательская оптика открывает важность «быта, поведения, репутации» (знакомая всем ученикам Д.П. Бака триада) писателей изучаемых, как преподавание становится опытом исследования и самоисследования. Предлагаемая статья – не филологическое исследование (и юбиляр, как никто, понимает почему), а опыт (заранее признаем, несколько публицистичной) методической рефлексии одной из ключевых проблем современного литературного образования. Одновременно – «презентация» одного из аспектов работы коллектива, существующего с 2020 г. под руководством автора статьи в рамках образовательной платформы Сбербанка. И попытка выстроить *одну из возможных* моделей литературного образования на основании важных для юбиляра мыслей – о единстве истории (литературы) и современности (литературного творчества), критики и criticism, теории (науки) и практики (преподавания).

Для начала стоит отрефлексировать трудности и кризисные точки. Как соотносятся реальные читательские практики и мас-

---

<sup>1</sup> Статья написана на основе доклада на конференции «Педагогика текста – 2020», в рамках проекта 19-29-14155 «Предметная область “литература” и цифровизация школьного образования: от аналогового мышления к трансмедийному творчеству» (программа РФФИ «Фундаментальные исследования цифровой трансформации образования»). Автор выражает благодарность многочисленным коллегам – учителям словесности, чьи идеи и наработки легли в основу статьи.

совое школьное литературное образование (понимаем всю неоднозначность такой формулировки, но тем не менее примем за некоторую – все же интуитивно ощущаемую многими – условную дефиницию)? Почему происходит так, что многие филологически одаренные школьники, сдавая ЕГЭ на высокие баллы, потом признаются: охота к любому взаимодействию с литературой отбита навсегда? Почему учителя литературы во время самых разнообразных вебинаров регулярно почти кричат: «Дети не читают вообще!»?

И это при том, что (к примеру!) интервью «Глуховский – рок-звезда русской литературы» на ютуб-канале Юрия Дудя набрало (на 26.11.2020) 5 047 021 просмотр, в сообществе «Лучшие стихи великих поэтов | Литература» «ВКонтакте» – 6 513 771 подписчик (для сравнения – в самом популярном юмористическом сообществе МДК в сети «ВКонтакте» – 11 635 489). Не менее яркая картина – и в актуальном творчестве. Для примера несколько цифр (чтобы быть точным) с сайта fanfics.me: с тегом «Романтика» написано 1 306 347 художественных произведений, с тегом «Повествование от первого лица» – 727 490, количество фанфиков по роману «Дом, в котором...» М. Петросян только на одном сайте – 114, по «Алисе в Стране чудес» – 113 (то есть объем почти в 100 раз превосходит объем первоначального произведения). Все эти цифры и явления, за ними стоящие, можно и нужно подвергать отдельному антропологическому и социологическому анализу, но сейчас зафиксируем ключевое: судя по всему, «современное поколение» любит и читать, и писать<sup>2</sup>, пишет много и охотно. Современный читатель готов читать много разных текстов, отзываться на самые разные жанры<sup>3</sup> и пласты литературы<sup>4</sup>, а главное – готов включаться в диалог с текстом, дополнять его, продолжать, часто спорить с ним. Текст в современных культурных практиках – это «открытая структура»<sup>5</sup>, он

---

<sup>2</sup> Высказывания современных школьников, свидетельствующие в том числе о вполне живом интересе к чтению – правда, «вне школы и программы», – собраны в только что вышедшей книге: *Раннопорт Р.В.* Читай не хочу: Что мешает ребенку полюбить книги. М., 2021.

<sup>3</sup> См.: *Черняк М.А.* Проза цифровой эпохи: тенденции, жанры, имена. М., 2018.

<sup>4</sup> См.: *Юзефович Г.Л.* Плоский мир литературы: чтение без иерархий [Видеозапись лекции] // URL: <https://www.youtube.com/watch?v=sAH-cZDHjZxA> (дата обращения: 10.12.2020).

<sup>5</sup> *Эко У.* Поэтика открытого произведения // Эко У. Открытое произведение: Форма и неопределенность в современной поэтике. СПб., 2006. С. 67–103.

открыт самым разным медийным «продолжениям» и «вариациям на тему»<sup>6</sup>.

Что же предлагается в массовой школьной практике? Стоит выделить две тенденции<sup>7</sup>. Первая – тенденциозность и морализаторство, поиск однозначного ответа на вопрос «Что хотел сказать автор?» и «морали» в любом тексте, сведение сложности и неоднозначности художественного текста к дидактическим доктринам<sup>8</sup>, причем формулировки заданий почти всегда подводят ученика к «правильному ответу» («Каким вы представляли себе тяжкий путь жен декабристов в Сибирь? Какие чувства поэма Некрасова вызвала у вас? Постарайтесь сформулировать тему и идею этого произведения»<sup>9</sup>; «К чему призывает Фет в своем стихотворении?»<sup>10</sup>). Вторая – формальное выделение «изобразительно-выразительных средств», задания по выписыванию «эпитетов, метафор и сравнений» под готовый, за ученика сформулированный смысл («Какие эпитеты, олицетворения помогают представить жестокость зимы, мужество деревьев и кратковременные радости ясных весенних дней?»<sup>11</sup>, «Обратите внимание на средства художественной выразительности в стихах М.В. Ломоносова

---

<sup>6</sup> См.: *Архангельский А.Н., Новикова А.А.* Трансмедийный поворот в стратегиях обучения: нарративные практики на уроках литературы // Вопросы образования. 2021. № 2.

<sup>7</sup> О тенденциях современного литературного образования сквозь призму современных массовых учебников уже писалось в работах, на выводы которых мы во многом опираемся: *Венедиктова Т.Д.* Репортаж с половины пути. Размышления над учебником литературы // Литература. 2015. № 9. С. 47–52; *Павловец М.Г.* Школьный канон как поле битвы: купель без ребенка // Неприкосновенный запас. 2016. № 109. С. 125–145.

<sup>8</sup> Этот аспект обострился в связи с ориентированными на морализаторство и доктринерство темами итогового сочинения: *Павловец М.Г.* Печальный итог итогового сочинения: как оно не оправдало себя и почему вузы ищут альтернативу // Вести образования. 05.11.2020. URL: [https://vopzeta.ru/articles/2020/11/5/quality\\_of\\_education/15518-pechalnyy\\_itog\\_itogovogo\\_sochineniya\\_kak\\_ono\\_ne\\_opravdalo\\_sebya\\_i\\_pochemu\\_vuzy\\_ishchut\\_alternativu](https://vopzeta.ru/articles/2020/11/5/quality_of_education/15518-pechalnyy_itog_itogovogo_sochineniya_kak_ono_ne_opravdalo_sebya_i_pochemu_vuzy_ishchut_alternativu) (дата обращения: 10.12.2020).

<sup>9</sup> *Коровина В.Я., Журавлев В.П., Коровин В.И. и др.* Литература. 6 кл.: Учебник: В 2 ч. Ч. 1. М., 2021. С. 271.

<sup>10</sup> *Полухина В.П., Коровина В.Я., Журавлев В.П. и др.* Литература. 6 кл.: Учебник: В 2 ч. Ч. 1. М., 2021. С. 209.

<sup>11</sup> Там же. С. 209.

и назовите их»<sup>12</sup>). Обе эти тенденции равно удалены от школьника как субъекта литературного образования: первая делает его объектом «воспитательного» воздействия, а вторая игнорирует непосредственные читательские впечатления, да и саму природу художественного текста и процедур его чтения (как динамического процесса взаимодействия формы и содержания).

Так формируется проблемное для современной методики преподавания литературы (скажем шире – и для образовательной политики, и для культурного проектирования) противоречие: с одной стороны – реальные читательские практики, с другой – практика массового преподавания (и подход массовых учебников). Как это противоречие преодолеть? Безусловно, единого рецепта нет и быть не может. Убеждены, что мы становимся свидетелями рождения «новой методики»<sup>13</sup>, которая лучше всего описывается метафорой «сада расходящихся тропок»: это методика, рождающаяся из реальных практик учительской работы, поля современной культуры и жанров современной коммуникации. В рамках этой методики предлагаются самые разные варианты решения проблемы, о которой мы говорим. Все они так или иначе требуют довольно серьезной перестройки и программы, и выбора текстов для изучения, и подходов для работы на уроках. Можно вспомнить (оставив список принципиально открытым) и логику движения от ученических вопросов и точек непонимания, описанную, например, в книге Е.С. Абелюк «Практики чтения»; и уроки С.В. Волкова, строящиеся во многом на психологических (а иногда и психотерапевтических) ключах к литературным текстам и к литературоведческому анализу; и французскую технологию мастерских, развиваемую сейчас активно Т.Я. Ерёминой; и герменевтический подход «аналитико-синтетического чтения» Т.А. Касаткиной; и Школы Читателя С.П. Лавлинского; и подход М.А. Павловой, сочетающий психологические и метафорические «точки входа» в текст, анализ которого осуществляется и традиционным вербальным способом; и через многочисленные тексты новой природы, когда выстраивается целостный, многоканальный образ вокруг текста, и многие другие, и программы неординарных и ярких новых учебников – под редакцией А.Н. Архангельского и Т.Ю. Смирновой (издательство «Российский учебник»), И.Н. Сухих («Academia»), Л.А. Вербицкой

<sup>12</sup> Меркин Г.С. Литература: Учебник для 6 класса общеобразовательных организаций: В 2 ч. Ч. 1. М., 2016. С. 123.

<sup>13</sup> Романичева Е.С. «Сад расходящихся тропок»: о разных способах освоения канона в школьных образовательных практиках // Вестник МГПУ. Педагогика и психология. 2020. № 3. С. 9–10.

(серия «Сферы» издательства «Просвещение»)... Ключевым оказывается не «спущенная сверху» методика или программа, а личный выбор учителем интонации, стиля общения с учениками и текстами, ситуативные – и только поэтому работающие – ходы и находки. В этой статье мы предложим подробное описание одного возможного ключа к литературному образованию для XXI века – тому образованию, в центре которого окажется ученик и его развитие, образованию, уходящему от репродуктивного подхода и учительской монологичности. Этим ключом может стать **литературное творчество школьников**.

И здесь важно сделать краткое теоретическое отступление, вспомнив часто повторяемые А.Г. Асмоловым слова: «Тот, кто знает “зачем”, найдет любое “как”». Зачем вообще нужно творчество (и уже – литературное творчество) в школе? Думается, что важно отрефлексировать направления ответа, лежащие у оснований современной европейской культуры. Это и христианское, а потом кантианское<sup>14</sup> понимание творчества как пространства свободы: творчество позволяет преодолеть «причиненность» тварной природы, узкие рамки земного существования и – как опыт абсолютной свободы – утвердить трансцендентный смысл человеческого существования. Кому-то эти слова могут показаться слишком патетичными или выпренными для методической статьи, но нам кажется, что важно про это не забывать. Кажется, что частый сейчас подход к образованию «от контроля» именно про это и не помнит: что наша жизнь заканчивается смертью, а значит, всё в ней обязано быть наполненным смыслом высшим, а не «подготовкой к ВПР». Если двигаться уже ближе к философии, то можно продолжить утверждением о том, что творчество – это важный опыт «завершения»<sup>15</sup> человеческой личности, опыт авторства, личностного проживания «учебного материала», который позволяет двигаться от авторства текста – к авторству жизни, «аутопоэзису»<sup>16</sup>. Поэтому творчество – это еще и пси-

---

<sup>14</sup> «Искусством по праву следовало бы назвать только созидание через свободу, т.е. через произвол, который полагает в основу своей деятельности разум» (*Кант И.* Критика способности суждения // Кант И. Сочинения: В 6 т. Т. 5. М., 1966. С. 318); см. также: *Бердяев Н.А.* Смысл творчества: Опыт оправдания человека. М., 1916.

<sup>15</sup> *Бахтин М.М.* Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. СПб., 2000. С. 206–226.

<sup>16</sup> См.: *Матурана У., Варела Ф.* Дерево познания: Биологические корни человеческого понимания. М., 2001.

хотерапевтическая практика (вспомним, например, нарративный подход в терапии<sup>17</sup>), зачастую так необходимая нашим ученикам, учитывая возрастающую тревожность и неопределенность<sup>18</sup> окружающего мира. Закончить эти философские рассуждения о ценности творчества в педагогике хочется развернутой цитатой из лекции Т.Д. Венедиктовой о писателях-романтиках: «Все это затем, чтобы душа постепенно изжила в себе растерянность, исполнилась всезрящей и ясной веселости, то есть творческой свободы. Большой вопрос, считать ли такую педагогику утопической, сомнительной и, может быть, даже вредоносной или, наоборот, в высшей степени практичной, потому что чем сложнее мир, тем невозможнее в нем освоиться без того, что у Новалиса называется всезрящей веселостью, то есть без доверия собственной творческой силе и доверия Другому»<sup>19</sup>. Исходя из этих ценностей «вsezрящей веселости» и «доверия собственной творческой силе и доверия Другому» и попробуем посмотреть на литературное творчество школьников как незаменимую, драгоценную, важную и в утопическом, и в практическом смысле, часть школьного предмета «литература».

Какое место литературное творчество может занимать в повседневной практике учителя литературы? Конечно, прежде всего, это традиционный принцип, сформулированный в емком определении М.А. Рыбникова: «от маленького писателя – к большому читателю»<sup>20</sup>. Освоение литературных приемов, жанров, сюжетных элементов и конструкций, стилистических примет авторов, наконец, базовых понятий автора и героя идет через постоянное творчество школьника, который пробует себя в роли автора. Это и сочинение всевозможных жанровых и сюжетных подражаний, стилизаций, и разнообразные «мэшэпы», которые через остранение показывают ученику структуру жанра, героя или сюжета (многие приемы описаны в книге Дж. Родари «Грамматика фантазии»),

---

<sup>17</sup> См., например: *Кутузова Д.А.* Нарративный подход в работе психолога образования // Вестник практической психологии образования. 2007. № 3. С. 109–112.

<sup>18</sup> См., например: *Asmolov A.G.* Anthropology of Everyday: Transformation of Human Behavior Under Technological and Social Change // *Lurian Journal*. 2020. Vol. 1. № 3.

<sup>19</sup> *Венедиктова Т.Д.* Молодость, ирония, творческий риск: какими были писатели-романтики [Расшифровка лекции] // URL: <https://arzamas.academy/materials/2217> (дата обращения: 10.12.2020).

<sup>20</sup> *Рыбникова М.А.* От маленького писателя – к большому читателю // Русский язык в советской школе. 1929. № 2. С. 81–89.

и небольшие упражнения по сочинению нескольких строчек или даже слов с одним приемом... В любом случае осмелимся утверждать: попробовав «на кончиках пальцев» то или иное литературное явление, школьник может его присвоить, а значит – понять в настоящем, герменевтическом смысле: инструмент освоения текста становится инструментом собственного творчества, а значит, познания самого себя.

Другая возможная стратегия включения творчества в школьную литературу – активно распространяющаяся сейчас практика работы с текстами новой природы. Под текстами новой природы понимаются «тексты, для которых характерны гипертекстуальность, синтез мультимедийности и вербальных структур, активное использование инфографики, дополненной реальности и других элементов выражения смысла»<sup>21</sup>. Включение такого рода текстов школьников наравне с традиционными «сочинениями» возможно в самом широком спектре жанров: инфографика, буктрейлер, комикс, мудборд, артбук, изотекст, лонгрид... Расшифровке пока еще не всегда понятных заимствованных названий, теоретической, семиотической и методической рефлексии этих жанров можно посвятить отдельную статью, в рамках же нашей обозначить, каким образом работа с такими текстами может становиться ядром литературного образования. Ключевым здесь оказывается ход от той или иной доминанты конструкции текста, от определенного значимого аспекта организации художественного текста, «сильных» мест его структуры – к жанру текста новой природы, в котором «высказывается» ученик. Текст новой природы становится, таким образом, методическим осмысленным инструментом. Так, к примеру, авантурный сюжет «раскладывается» в комикс, художественное пространство (с его неравномерностью, семантической связностью) передается интерактивной картой (в том числе цифровой); работа с эмоциональным словарем и образной системой находит удачное выражение в мудборде, где изображения, слова и схемы складываются в цельную эмоциональную палитру; буктрейлер – способ разговора о системе персонажей. Еще больший простор открывается для историко-литературных проектов, когда инструменты таймлайна позво-

---

<sup>21</sup> Казакова Е.И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 102. Отметим масштабную и продуктивную работу, которая ведется под руководством Е.И. Казаковой в Образовательном центре «Сириус», где вокруг литературного творчества школьников, в том числе трансмедийного, строится целое направление.

ляют простроить связи между разными полями культуры, разными литературными рядами; интерактивный комментарий дает возможность актуализировать контекст... А главное достоинство такого рода работы оказывается в том, что все эти жанры созвучны той синтетической, трансмедийной культуре, которая составляет ткань повседневных практик современного школьника.

Продуктивным способом работы с текстами новой природы оказывается предложение школьникам комплекса вариативных заданий, когда вокруг одного текста выстраивается целый спектр работ учеников. Например, цикл иллюстраций, проект экранизации, иллюстрированный дневник героя, буктрейлер, запись семейного читательского клуба – по «Дубровскому», при изучении которого в центре внимания оказывается проблема романтического в сюжете неоконченного романа. И здесь цифровые технологии позволяют разместить все ученические работы в одном пространстве, дать подробную обратную связь (в том числе друг другу, опираясь на совместно разработанные критерии), а главное – обменяться стратегиями<sup>22</sup>: какие способы работы с текстом оказались продуктивнее? В чем и где произошло «приращение смысла» в результате столкновения текста и иной медиальности? Где находки одноклассников конструктивны, где – сомнительны, где – нуждаются в доработке? Система выстроенных вопросов открывает еще одну ресурсную сторону литературного творчества: вокруг него легко и естественно выстраивается коммуникация, когда ученики охотно дают друг другу обратную связь, становятся друг для друга литературными критиками и редакторами<sup>23</sup> (и здесь экспертное взаимооценивание вполне может заменить школьную отметку, обезличенную и авторитарную по природе). Коммуникация вокруг творчества становится опытом рефлексии и анализа, включения в экспертный дискурс (как дать обратную связь? как ее принять? к какому мнению прислушаться? как стать авторитетным экспертом для другого?..).

Про рефлексивные ресурсы литературного творчества школьников стоит сказать отдельно. Даже точечное сочинение отдельных образов («Если бы я был фруктом, я был бы сейчас...», «Мое настроение похоже на...», «Сегодняшний урок представляется мне...» и подобные

---

<sup>22</sup> См., например: *Дилтс Р.* Коучинг с помощью НЛП. СПб., 2004.

<sup>23</sup> Интересная система работы с этим аспектом, как и с другими направлениями литературного творчества, представлена в учебнике литературы под редакцией А.Н. Архангельского и Т.Ю. Смирновой.



творческие «пятиминутки») является упражнением одновременно по развитию письменной/устной речи и созданию автометафоры. Автометафоры учеников и диагностичны для учителя (в каком психоэмоциональном состоянии находится класс в целом и отдельные ученики), и психотерапевтичны для учеников, и дают опыт творчества как осмысления себя, показывают изнутри психологическую механику авторского процесса – и так снова литературоведческие категории (в приведенных примерах – метафора, сравнение) оказываются инструментами самопознания.

Конечно же, подобные задания не могут исчерпывать работу с текстом на уроках литературы. Зато они встраиваются в систему урока, например, на его начальном этапе. Именно такие рефлексивные тексты (и более развернутые, например, «Когда и почему мне страшно?», «Что бы я делал, окажись я на необитаемом острове?», «О чем я вспоминаю?») активно используются учителями как «точка входа» в текст, мотивационный этап работы с текстом, позволяющий сделать все дальнейшие филологические построения делом не отстраненного исследования, но личностного проживания, когда текст оказывается ответом на вопросы, волнующие ученика (или точнее – новым вопросом в череде волнующих его).

Здесь время подвести промежуточный итог, обозначив не только общий знаменатель всех указанных направлений включения литературного творчества в пространство школьной литературы, но и основание системы работы учителя литературы – осмелимся прибегнуть к патетичному штилю – в ХХI в. Думается, что это прежде всего принцип читательского сотворчества, продолжающий теоретико-литературную рефлексию ХХ в. (М.М. Бахтина, Р. Барта, М. Фуко, У. Эко, Х.-Р. Яусса, кемеровской школы теории литературы – при всей разнице их подходов и при всей приблизительности такой генеалогии, которая опять же может стать предметом отдельной статьи), философскую герменевтику, педагогические поиски школы диалога культур, педагогики сотрудничества и многие другие важнейшие интеллектуальные открытия последнего столетия.

Обозначив основания и принципы, методические возможности и ресурсы, перейдем к самой «практической» части статьи и обозначим конкретные методические инструменты и практики, ходы и способы реализации предлагаемой модели. Широта возможностей реализации литературного творчества школьников огромна, без преувеличения ежедневно в среде российских словесников (например, в сообществе «Методическая копилка словесников») рождаются новые идеи. В рамках статьи остановимся на примерах из трех учебных

модулей платформы «СберКласс»<sup>24</sup> по литературе, в которых работа с разными творческими форматами оказывается системной.

Модуль «Человек в литературе Древней Руси» выстраивается в логике приближения «далекого» и сложного для ученика текста к актуальной коммуникативной культуре, и семиклассники, знакомясь с древнерусской литературой, постепенно осваивают разные инструменты создания лонгрида, который и рождается у них на финальном этапе работы<sup>25</sup>: «Повесть о разорении Рязани Батыем», сопоставляемая с событиями Великой Отечественной войны, превращается в лонгрид (один из ключевых жанров современной журналистики), дополненный визуальными и звуковыми комментариями, картами. Подготавливаясь к такому масштабному проекту, ученики пишут вступление к биографии (возможность освоить жанр жития в его отличиях от современной биографии), создают интерактивную карту событий, этикетки для воображаемого музея, визуальный комментарий, инструкцию для курсов литературного мастерства, инфографику о жанре, интервью с родственниками о войне, саундтрек, цикл иллюстраций... Представляется, что «густота» творчества школьников внутри учебного процесса, всегда основанная на методической целесообразности каждого жанра, позволит ученикам почувствовать себя соавторами учебного процесса и полноценными собеседниками такой далекой для них древнерусской культуры. Аналогичный ход на основе идей С.В. Волкова и других коллег использован в еще одном модуле, посвященном древнерусской литературе, – «Слово о полку Игореве», где ученики движутся от анализа сложного текста к созданию текстов в современных жанрах (запись в блоге, статья в воображаемой «древнерусской газете»; подборка современных музыкальных треков, сделанная в технике монтажа голосов эпохи, подобного «Слову...»; мультимедийное издание).

Третий пример – модуль «Тайна мира. “Ночь перед Рождеством”, “Бежин луг”», в котором соединяются два текста, посвященные кон-

---

<sup>24</sup> Платформа основывается на методологии персонализированной модели обучения, предполагающей высокую степень самостоятельности и субъектности ученика, поэтому многие особенности программы модулей определяются этой спецификой (подробнее см.: Казакова Е.И., Ермаков Д.С., Кириллов П.Н. и др. Персонализированная модель образования: Методическое пособие. М., 2019); в российской педагогической традиции персонализированная модель обучения развивает традиции культурно-исторической школы, системно-деятельностный подход.

<sup>25</sup> Благодарим за эту идею и помощь в работе с этим модулем А.Н. Архангельского и А.А. Новикову.

такту со сверхъестественным и выстраивающие совершенно разные повествовательные стратегии. Оба текста являются основой для разговора о понятии художественного мира, о стиле писателя, о фигуре рассказчика и его роли. Но не менее важным оказываются постоянные творческие «пробы» шестиклассников, которые движутся к тексту от собственного опыта, а открытия в поэтике воплощают в собственном творчестве: создание облака тегов, замечания для актеров, играющих героев, описание собственного летнего дня, инструкция для хорошего рассказчика, стилизация языка писателя, раскадровка для фильма... Таким образом, в предлагаемой модели творчество ученика становится и мотивационной «точкой входа», и конечным результатом литературного образования.

Если же переходить на более высокий уровень – планирования не отдельных уроков или системы уроков, а курса школьной литературы в целом, – какие темы при таком подходе оказываются ключевыми, переосмысляясь в общей логике? Еще несколько примеров с опорой на «СберКласс» по литературе. Во-первых, на первый план выходит жанровый подход – причем тут важно идти от жанров, сензитивных возрастным доминантам (например, модули для 5 класса «Детский детектив», «Малые жанры фольклора и большая поэзия» или «Литературная игра» про небылицы и абсурдистские стихотворения). Во-вторых, в разговоре о жанре или теме акцент смещается на логику создания текста – и ученики будто бы помещаются внутрь творческого процесса, постоянно включаются в создание текстов и их элементов, что видно уже из названий модулей: «Литература и история: как рассказываются истории?», «Кто сочинил сказки?» (к финалу модуля сказки сочиняют, естественно, пятиклассники). В-третьих, продуктивными оказываются учебные темы (модули), которые создаются вокруг центральной метафоры или эмоции (которые, как известно, выступают катализатором творчества): «Страх и трепет: страшное и мистическое в литературе», «Испытание островом». Наконец, представляется принципиально важным доминирование подобных тем, постоянно включающих ученическое творчество, в 5–7 классах: тогда литература на ранних этапах развития читательской культуры будет освоена школьником «изнутри», и потом тексты сложной организации и большого объема будут уже пространством совсем не чужим, а поэтому и нестрашным, и нужным, жизненно важным.

Какими качествами должна обладать школьная среда для того, чтобы описываемая модель была реализуема, чтобы урок литературы был пространством творчества? Прежде всего это атмосфера – свобо-

ды, комфорта и принятия. Она может выражаться как в масштабных инфраструктурных решениях (большие рекреации с пуфиками, безбарьерная среда и т.п.), так и в локальных практиках (возможность писать на уроке в любой позе и в любом месте). На более «земном» уровне атмосфера должна реализовываться во времени и пространстве: учебный кабинет становится постоянной выставкой творческих работ самих учеников, а в ходе учебного процесса на творчество должно быть всегда достаточно времени, поэтому программа не может быть перегруженной (не меньше 5-6 часов на изучение каждого текста). Ведь творчество – это и про ощущение процесса, который не менее важен, чем результат, а поэтому «достижение образовательных результатов» как доминанта школьной культуры не должно ощущаться учениками: творчество (как, думается, и образование в целом) – это про ценность не краткосрочного результата (к примеру, баллов ЕГЭ), но вдумчивой работы с собой. При этом не стоит забывать и про чувство значимого итога творчества (например, регулярное издание литературного альманаха) и постоянную психологически грамотную обратную связь от учителя (по схеме «что получилось – что можно было бы сделать лучше – позитивный итог»). Последнее – но, быть может, самое важное и имеющее прямое отношение к юбилею (и его семье) – это открытая образовательная среда, в которой постоянными гостями школы становятся современные писатели, издатели, журналисты и литературные критики, а ученики – постоянными посетителями (а хорошо бы – и соавторами) литературных (и других) музеев, культурных событий. В этой среде современная литература становится полноценной (а не маргинализованной) частью школьной литературы (что автоматически приближает литературу к школьнику, делает его причастным к актуальному, живому процессу творчества).

Конечно же, все предлагаемые в статье решения и ходы не являются новыми, с одной стороны, а с другой – вызывают много вопросов (А как же ЕГЭ? А как с этим всем справиться учителю? Откуда брать идеи? Как быть с детьми, которые не готовы творить? Как ценность всего этого объяснять родителям? Как не расплыться и не превращать все в фейерверк творческого праздника? Как помочь учителю, фигура которого была и остается ключевой в литературном образовании?). Но мы же для того и занимаемся культурой и литературой, чтобы вопросов становилось больше, а сложность мира не схлопывалась в мнимую понятность ответов?