

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
«БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ МАКСИМА ТАНКА»  
ФАКУЛЬТЕТ РУССКОЙ ФИЛОЛОГИИ

**НАУЧНЫЕ ТРУДЫ  
КАФЕДРЫ РУССКОЙ  
И ЗАРУБЕЖНОЙ  
ЛИТЕРАТУРЫ БГПУ**

**ВЫПУСК 1**

---

МИНСК  
РИВШ  
2010

УДК 82.0  
ББК 83.3  
Н 34

**А в т о р ы :**

*А. И. Гаранина, О. В. Гниломедова, В. И. Гончаров, Е. В. Гранкина,  
Т. В. Данилович, С. Н. Дворецкая, Е. П. Жиганова, Н. Н. Ковалева,  
Т. Е. Комаровская, О. И. Кохно, Т. С. Куцанова, Т. М. Логвин, Т. Э. Лясецкая,  
Е. В. Перевозная, Н. А. Развадовская, В. И. Самусенко, Н. Л. Сержант,  
О. Р. Хомякова*

**Р е к о м е н д о в а н о**  
кафедрой русской и зарубежной литературы  
Белорусского государственного педагогического  
университета имени Максима Танка  
(протокол № 3 от 6 ноября 2009 г.)

**Р е ц е н з е н т ы :**

доктор филологических наук, профессор *А. Н. Андреев*;  
доктор филологических наук, профессор *И. В. Саверченко*

**Научные труды кафедры русской и зарубежной литературы**  
Н 34 БГПУ. – Минск : РИВШ, 2010. – 152 с.  
ISBN 978-985-500-327-5.

Представленные в сборнике статьи посвящены актуальным вопросам теории литературы и литературной критики, содержательным аспектам и жанрово-стилевому своеобразием русской и зарубежной литературы, вопросам методики преподавания литературы в школе.

Адресован преподавателям, аспирантам и студентам филологических специальностей.

УДК 82.0  
ББК 83.3

ISBN 978-985-500-327-5

© Оформление. ГУО «Республиканский  
институт высшей школы», 2010



# СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                                                                                                      |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ЛИТЕРАТУРЫ И ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКИ .....</b>                                                                                                                             | <b>5</b>   |
| <i>О. Р. Хомякова</i> Оппозиция конфликт – непротивление в культуре и искусстве.....                                                                                                                 | 5          |
| <i>Т. В. Данилович</i> «Эстетическая» критика В. Брюсова .....                                                                                                                                       | 15         |
| <i>С. Н. Дворецкая</i> Рукописи горят.....                                                                                                                                                           | 20         |
| <b>ИСТОРИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ПРОБЛЕМАТИКА И ПОЭТИКА.....</b>                                                                                                                                       | <b>26</b>  |
| <i>Т. С. Куцанова</i> Своеобразие гоголевской программы реформ («Выбранные места из переписки с друзьями»).....                                                                                      | 26         |
| <i>Н. Н. Ковалева</i> Лесковская концепция праведничества.....                                                                                                                                       | 33         |
| <i>О. И. Кохно</i> Тема детства в творчестве И. А. Салова (повесть «Крапивники»).....                                                                                                                | 41         |
| <i>Н. А. Развадовская</i> Трансформация религиозно-мифологического сюжета о рождении Христа В. М. Дорошевичем как средство выражения социально-политических взглядов.....                            | 48         |
| <i>Е. П. Жиганова</i> Ритуально-мифологические коннотации в семантической структуре лирической драмы А. Блока «Незнакомка» .....                                                                     | 53         |
| <i>Т. М. Логвин</i> «Духовный сад человечества» (к проблеме гуманизма в прозе XX века) .....                                                                                                         | 62         |
| <i>Т. Э. Лясецкая</i> Специфика стиля и жанра пьес Е. В. Гришковца в контексте современной русской драматургии .....                                                                                 | 66         |
| <i>В. И. Самусенко</i> Сюжетно-композиционная симметрия и социально-психологическая асимметрия в романе Ю. В. Мамлеева «Мир и хохот» (сюрреалистический натурализм и традиции мировой литературы) .. | 72         |
| <b>ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ И ЖАНРОВО-СТИЛЕВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ .....</b>                                                                                                    | <b>78</b>  |
| <i>В. И. Гончаров</i> Читаем Гомера (анализ первой песни «Илиады») .....                                                                                                                             | 78         |
| <i>О. В. Гниломедова</i> «Моби Дик» Г. Мелвилла и «Песнь о зубре» М. Гусовского к вопросу о литературных сходениях.....                                                                              | 97         |
| <i>Е. В. Гракина</i> Диалог культур как основа сравнительного литературоведения: «Возлюбленная» Т. Моррисон и «Шоколад на крутом кипятке» Л. Эскивель.....                                           | 103        |
| <i>Т. Е. Комаровская</i> Роман Р. П. Уоррена «Дебри» как философский исторический роман .....                                                                                                        | 114        |
| <i>Н. Л. Сержант</i> Экзистенциализм по-американски, или Вавилонская этика батавийского «шестидесятника»: пути самоопределения героя в романе Дж. Гарднера «Диалоги с солнечным» .....               | 119        |
| <b>ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ .....</b>                                                                                                                                        | <b>131</b> |
| <i>Е. В. Перевозная</i> Обучение русской литературе в условиях дифференциации .....                                                                                                                  | 131        |
| <i>А. И. Гаранина</i> Творческие задания в исследованиях методистов-словесников второй половины XIX – начала XX века (исторический аспект).....                                                      | 140        |
| <b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....</b>                                                                                                                                                                      | <b>147</b> |

Предлагаемые учащимся виды работ должны быть доступными для них, интересными, соответствующими их склонностям и способностям. Очень важно обеспечивать свободу выбора темы и жанра творческого задания, при необходимости предлагать учащимся консультации, упражнения по развитию каких-то умений, например, выстраивать сюжет рассказа или выдерживать законы жанра выполняемой работы. При этом вся многообразная деятельность учителя по развитию литературно-художественных способностей учащихся должна сопрягаться со стимулированием у них мотивов занятия литературным творчеством.

### Список литературы

1. Дидактика средней школы / под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скалкина. – М., 1975.
2. Достоевский, Ф. М. Полное собрание художественных произведений / Ф. М. Достоевский. – М.; Л., 1930. – Т. 13.
3. Лихачев, Д. С. О филологии / Д. С. Лихачев. – М., 1989.
4. Русские писатели о литературном труде. – М., 1956. – Т. 4.
5. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения. Русская литература, 5–11 классы. – Минск, 2008.

А. И. Гаранина

### ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ МЕТОДИСТОВ-СЛОВЕСНИКОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА (ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Возникновение научного интереса к творческим заданиям связано с методической концепцией Ф. И. Буслаева, провозгласившего в 1844 году чтение художественных произведений основой преподавания литературы: «...надобно читать писателей. Чтение есть основа теоретическому знанию, и практическому умению». Разработанная Ф. И. Буслаевым методика письменных работ впервые была взаимосвязана с чтением и разбором литературных произведений (в этом заключался практический принцип изучения словесности). Однако анализ произведений у Ф. И. Буслаева носил односторонний характер, так как основное внимание уделялось истории языка, лексике и грамматике. Художественный текст в разборах Ф. И. Буслаева еще не рассматривался как произведение искусства, а система письменных работ основывалась на репродуктивном воспроизведении прочитанного: переводы, переложения (пересказы), извлечения (выборочное списывание), а также сочинения



по истории литературы и письменное изложение рассказа учителя. Тем не менее провозглашенный Ф. И. Буслаевым прием чтения произведений как основы преподавания литературы утвердился в практике работы методистов-словесников 60–80-х годов XIX века: В. И. Водовозова, В. Я. Стоюнина, В. П. Скопина, В. П. Острогорского и В. П. Шереметевского. В их исследованиях начинают обосновываться различные типы и виды письменных работ учащихся, в том числе и задания творческого характера.

Система письменных работ, разработанная В. П. Скопиным, сводилась к упражнениям в слоге: *пересказ содержания прочитанного, логические разборы, характеристики действующих лиц и сочинения-рассуждения* [7]. Однако поднятые В. П. Скопиным вопросы руководства сочинениями формально-логического характера и сегодня заслуживают внимания, так как могут применяться в процессе обучения творческим сочинениям: ясность темы и процесса работы над ней, краткий комментарий учителя при возвращении сочинений, чтение лучших сочинений в классе [7]. Развивая традиции Л. Н. Толстого [9], В. П. Скопин советовал учителям писать сочинения на темы, предлагаемые ученикам. Однако, задумываясь о стимулах словесного творчества детей, методист не связывал сочинения на основе художественного произведения с развитием творческого воображения, отдавая предпочтение темам и заданиям формально-логического характера.

На эмоционально-образное постижение художественного текста одним из первых обратил внимание В. П. Острогорский, дополнив таким образом методическую систему В. Я. Стоюнина, основанную на сознательном, критическом осмыслении произведения [8, с. 125]. В противовес В. Я. Стоюнину, В. П. Острогорский считал необходимым развивать эстетический вкус, добрые чувства и воображение во взаимодействии с умственными способностями учащихся [6]. Однако в предложенной им системе письменных работ творческие задания основывались на жизненных наблюдениях и впечатлениях учащихся, а художественные произведения привлекались в качестве образцов для подражания. Поэтому методика обучения письменным работам у В. П. Острогорского включала: *чтение образца, составление плана, рассказывание по плану и написание сочинения*. Письменные работы на основе литературных произведений В. П. Острогорский рекомендовал только в старших классах, но они основывались в большей степени на логическом мышлении, чем на



воображении [6]. Следовательно, выдвинутый В. П. Острогорским принцип эмоционально-образного постижения текста не был связан с разработанной им системой письменных работ.

Творческие задания на основе художественного произведения нашли отражение в книге **В. П. Шереметевского** «Слово в защиту живого слова», появившейся в 1886 году. Интерес В. П. Шереметевского к проблеме творческих заданий был обусловлен разработанной им методикой сознательного чтения\*. Она строилась с учетом образного мышления детей и опиралась на особенности их читательского восприятия. Особую роль в постижении художественного произведения детьми В. П. Шереметевский придавал воображению: детям, как и поэтам, «...слова прежде всего говорят воображению и, легко вызывая следы живых впечатлений, рисуют самые предметы» [10].

Поэтому В. П. Шереметевский считал, что учащиеся должны «...почувствовать картинность слова...» в произведении, так как воздействие словесных красок «...заключается не в том, чтобы давать готовую картину, какая нам является на полотне, а вызвать к деятельности нашу фантазию, предоставляя ей самой по двум-трем штрихам, но штрихам ярким, дорисовывать остальное...» [10]. В этом случае речь шла о словесном рисовании, хотя сам термин методистом еще не употреблялся. На данном методическом приеме было основано и предложение В. П. Шереметевским составление немого плана (рассматриваемого нами как план в картинках или кадроплан) и составление перифраз (прием – не укоренившееся в современной школьной практике).

В процессе сознательного чтения В. П. Шереметевский советовал также не оставлять без внимания вопросы детей, их просьбы о перечитывании, а также не исключал возможность досказывания, домысливания сюжета: для этого рекомендовал оглянуться назад или «...заглянуть вперед, высказать какую-либо догадку относительно того, что может следовать далее» [10]. Перечисленные виды творческих заданий были направлены у В. П. Шереметевского на обучение искусству «...говорить и читать вообще» [10], т. е. на развитие устной речи и воображения.

В методических исследованиях рубежа XIX–XX веков идея развития воображения в процессе восприятия детьми литературных произведений прослеживается в работах **Ц. П. Балталона**, посвя-

---

\* Сознательное чтение противопоставлялось методистом объяснительному чтению, основанному на истолковании отдельных слов и выражений и превращавшему литературное произведение в источник информации.



щенных воспитательному чтению [2]. По мнению методиста, интересный сюжет способен «...вызвать в детском воображении ряд простых, доступных возрасту образов, чувств и настроений...» [2]. В свою очередь, восприятие художественного образа неразрывно связано с эмоциональным состоянием ребенка, и прежде всего с переживаниями, вызванными чтением. Поэтому возникновение переживания рассматривалось Ц. П. Балталом как «...одно из условий легкости запоминания этих образов и воспроизведения их в памяти...» [2]. Не случайно поэтому в процессе обучения Ц. П. Балталон предлагал учащимся излагать содержание не всего произведения, а только тех эпизодов, которые произвели на них наибольшее впечатление. Непосредственное впечатление является, по мнению Ц. П. Балталона, основой детского чтения и художественного развития в целом.

Однако, уделяя большое внимание психологии художественного творчества [3] и проблеме восприятия детьми литературных произведений [2], Ц. П. Балталон редко использовал творческие задания для активизации восприятия и развития воображения. Поэтому в его «Пособии для литературных бесед и письменных работ» вопросы, направленные на воссоздание внутреннего состояния героев, встречаются эпизодически, вне системы работы над текстом: «Что испытывает Татьяна, прощаясь с Герасимом?» [4, с. 62], «Какое впечатление производит на читателя Акакий Акакиевич в различные моменты своей жизни?» [4, с. 38].

В основном Ц. П. Балталон отдавал предпочтение *составлению заметок и плана* (на начальном этапе знакомства с произведением) и *изложению прочитанного* (при завершении изучения произведения) [2]. К основным критериям оценки письменных работ относил содержание, орфографию и «слог» сочинений, не принимая во внимание развития творческих способностей учащихся. Таким образом, идея развития воображения и художественного воспитания, основанная Ц. П. Балталом на эмоционально-образном восприятии литературных произведений, не была связана с применением творческих заданий в процессе обучения.

Взаимодействие между восприятием и изучением художественного текста, сопряженное с творческой активностью учащихся, начинает прослеживаться только в начале XX века в исследованиях А. Д. Алферова [1] и В. В. Данилова [5], посвященных преподаванию родного языка. А. Д. Алферов, рассматривая объяснительное чтение как способ углубления первичного восприятия, считал, что творческая активность учащихся в процессе анализа текста прояв-



ляется в умении не только отвечать на поставленные вопросы, но и формулировать их [1, с. 64, с. 172, с. 337–345]. Эта же идея получила развитие в исследованиях В. В. Данилова, по мнению которого «настроение ожидания», встречи с произведением усиливается, если его чтению и анализу будет предшествовать предварительная (апперцептивная) беседа с вопросами и заданиями, направленными на активизацию представлений из предшествующего жизненного и читательского опыта учеников [5, с. 22–23]:

Опровергая вслед за В. П. Шереметевским чрезмерное словотолкование, характерное для объяснительного чтения [5, с. 26–27], В. В. Данилов считал, что художественные произведения должны побуждать учащихся к собственному мышлению: отвлеченному, основанному на анализе смысловой стороны текста и образному [5, с. 19]. Для развития образного мышления методист предлагал систему творческих заданий, направленных на преобразование «...словесно-слуховых представлений в зрительные...»: составление «образного» (умственно-зрительного) плана, в основе которого лежит создание ряда воображаемых картин\*, а также иллюстративное рисование и планы-иллюстрации (создание серии картинок к произведению) [5, с. 33–35]. Для развития творческих способностей учащихся использовался пересказ «...с новой точки зрения»\*\* [5, с. 28–29].

Вопросы руководства детским литературным творчеством, разработанные В. В. Даниловым, не утратили своей актуальности. Так, например, творческие задания, по мнению методиста, требуют вдумчивого чтения текста, «...так как ученику необходимо усиленно следить за тем, что относится к его задаче и что нет» [5, с. 29]. В связи с этим В. В. Данилов поднимает проблему поэтапного овладения учащимися творческими приемами изучения эпических произведений: от репродуктивного воспроизведения (простого изложения текста) к творческому его преобразованию (пересказу с изменением лица рассказчика) [5, с. 117]. Возможна и обратная последовательность: так, например, «...придумывание надписей к воображаемым картинкам...»\*\*\* (образный конкретный план), является переходом к плану словесному (отвлеченному) [5, с. 34].

\* По своему содержанию задание представляет собой основанную на словесном рисовании раскадровку.

\*\* Имеется в виду творческий пересказ с изменением лица рассказчика.

\*\*\* В «Методике русского языка» В. В. Данилов в качестве примера приводит следующие названия картин к басне И. А. Крылова «Ворона и лисица»: «Ворона с сыром во рту», «Лиса бежит близко», «Лиса на цыпочках» [5, с. 34].



Одним из первых В. В. Данилов задумывается над критериями выбора художественного текста для предъявления на его основе творческих заданий: «образный план» рекомендует использовать только на основе повествовательного произведения, состоящего из нескольких картинок [5, с. 33]. В. В. Данилов строит свою методику с учетом индивидуальных качеств личности: иллюстративное рисование, например, предлагает учащимся с изобразительными способностями [5, с. 35]. Однако разработанные В. В. Даниловым творческие задания относятся к начальной школе, в среднем и старшем звене, по мнению методиста, они могут использоваться только в исключительных случаях [5, с. 34]. Современная методическая наука опровергла данное мнение, ибо словесное творчество является эффективным приемом постижения художественного текста и подростками, и старшеклассниками.

Таким образом, в практике работы методистов-словесников второй половины XIX – начала XX века, наряду с сочинениями формально-логического характера, стали появляться задания, направленные на эмоционально-образное постижение текста: иллюстрирование, словесное рисование, творческий пересказ и домысливание сюжета. Тем не менее эти задания не получили окончательного терминологического обозначения и не вошли в систему школьного преподавания. В этот период творческие задания не были предметом самостоятельных методических исследований. В основном они рассматривались в связи с проблемой чтения художественного текста в школе:

- эстетического (В. П. Острогорским),
- сознательного (В. П. Шереметевским),
- воспитательного (Ц. П. Балтолоном),
- объяснительного (А. Л. Алферовым),
- литературного (В. В. Даниловым).

Творческие задания как самостоятельный предмет исследования утвердились в научных трудах и практике работы методистов-словесников советского периода, когда была признана необходимость творческого чтения, направленного на постижение художественного текста как искусства слова: работы М. А. Рыбниковой, Н. М. Соколова, В. В. Голубкова и Л. С. Троицкого.

\*Так, например, вместо словесного рисования В. П. Острогорский [6] и В. В. Данилов [5, с. 33–34] пишут о воображаемой картине. Раскадровка обозначается как немой план в работах В. П. Шереметевского [10] или образный (умственно-зрительный) – у В. В. Данилова [5, с. 33].



Заслуга методистов-словесников советского периода состояла в том, что, в отличие от своих предшественников, им удалось создать систему творческих работ, в которой задания, направленные на эмоционально-образное постижение текста, сочетались с работами на основе жизненных наблюдений и впечатлений учащихся (*описания в ходе экскурсий, сочинение рассказов, сказок, загадок*). В работах В. В. Голубкова, М. А. Рыбниковой, Н. М. Соколова, Л. С. Троицкого утвердились и получили терминологическое обозначение словесное рисование и иллюстрирование, раскадровка и киносценарий, творческий пересказ и домысливание сюжета.

Основоположники советской методики стремились активно воздействовать на процесс детского словесного творчества. Поэтому они разработали методику обучения творческим заданиям и в этом пошли значительно дальше своих предшественников, наметивших общие подходы к развитию литературного творчества детей.

### Список литературы

1. Алферов, А. Д. Родной язык в средней школе / А. Д. Алферов. – М., 1911.
2. Балталон Ц. П. Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка в семье и школе / Ц. П. Балталон. – М., 1901.
3. Балталон, Ц. П. Очерки по психологии художественного творчества / Ц. П. Балталон // Педагогический сборник. – СПб., 1898.
4. Балталон, Ц. П. Пособие для литературных бесед и письменных работ / Ц. П. Балталон. – М., 1899.
5. Данилов, В. В. Методика русского языка / В. В. Данилов. – Пг.; Киев: Сотрудник, 1917.
6. Острогорский В. П. Беседы о преподавании словесности / В. П. Острогорский. – СПб.: Тип. В. Демкова, 1885.
7. Скопин, В. П. Программа преподавания русского языка и словесности в гимназии, составленная по методу Любена / В. П. Скопин // Хрестоматия по истории методики преподавания литературы / сост. Я. А. Роткович. – М., 1956. – С. 254–266.
8. Титова-Крикова, А. О соотношении методических традиций В. Я. Стоюнина и В. П. Острогорского в современном школьном преподавании литературы / А. Титова-Крикова // Развитие творческой активности школьников в процессе преподавания литературы. – Л., 1978. – С. 124–127.
9. Толстой, Л. Н. Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят / Л. Н. Толстой // Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. – М.: Просвещение, 1953. – С. 316–337.
10. Шереметевский, В. П. Слово в защиту живого слова / В. П. Шереметевский // Хрестоматия по истории методики преподавания литературы / сост. Я. А. Роткович. – М., 1956. – С. 309–318.