

мя как средний показатель по ЕС был в 1,7 раза меньше – на уровне 23,5 %» [11, с. 62].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Беляев, Ю.* Болонський процес [Текст] : хрестоматія / Ю. Беляев, О. Мішуков. – Херсон : вид-во ХДУ, 2005. – 276 с.
2. *Локшина, О. І.* Стратегія Європейського Союзу у галузі освіти: етапи розвитку / О. І. Локшина // Педагогічна і психологічна наука в Україні / відп. ред. О. В. Сухомлинська. – К. : Педагогічна думка, 2007. – Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – С. 209–218.
3. *Никольский, В. С.* Великая хартия Университетов и ее обсерватория / В. С. Никольский // Известия МГИУ. – 2005. – № 1. – Социальные и гуманитарные науки. – С. 110–114.
4. *Roversi Monaco F.* La Magna Charta delle Università. L'espressione dell'Autonomia. Rivista Universitas. Studi e documentazione di vita universitaria, № 72/73, p. 35–41.
5. *Згуровський, М. З.* Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України / М. З. Згуровський. – К. : НТУУ «КПІ», 2006. – 544 с.
6. *Sarapo, G.* La politica universitaria, il Mulino, Bologna 1998.
7. Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / отв. ред. М. В. Ларионова. – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2005. – 152 с.
8. *Riforma degli ordinamenti didattici universitari* [Электронный ресурс]. – Mode of access: http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l341_90.html – Data of access: 18.05.2015.
9. *Байденко, В. И.* БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / В. И. Байденко – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2004. – 416 с.
10. *Бассанини, Ф.* Реформа государства: реформа органов государственной власти Италии [Электронный ресурс] / Ф. Бассанини. – Режим доступа: http://www.bassanini.it/wp-content/uploads/2013/10/BassaniniRiformaStato_vers_russa.pdf.
11. *Маслова, Е. А.* Италия: образование и экономическое развитие / Е. А. Маслова // Современная Европа. – № 4 (60). – 2014. – С. 61–69 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sov-europe.ru/2014/4/maslova.pdf>

SUMMARY

The paper dwells the history of the development of the Bologna Process and the progress trend of higher university education in Italy in the last two decades of the twentieth century. We investigate the formation of a united «Europe of Knowledge» in the Council of Europe and international exchange programs. It reveals the socio-economic and political situation in Italy in the period of the Second Republic. The (pre) conditions for the signing of the Bologna Declaration by Italy are analyzed. The reform of higher education and its adaptation to European standards of the Bologna process is examined.

Поступила в редакцию 26.06.2015 г.

УДК 37(091)“192/193”.82.09

А. И. Гаранина,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры русской и зарубежной литературы БГПУ

ДЕТСКОЕ ЛИТЕРАТУРНОЕ ТВОРЧЕСТВО В ИССЛЕДОВАНИЯХ МЕТОДИСТОВ-СЛОВЕСНИКОВ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА (20–30 гг. XX в.)

В 20–30-е гг. XX в. переосмысливался опыт старой дореволюционной школы, менялись учебные планы и программы и, соответственно, отношение к литературе как к предмету преподавания. В процессе методических поисков все больше внимания уделялось специфике литературы как искусства слова, овладение которым во многом зависело от умения учителя и учащихся выразительно читать художественный текст.

Необходимость обучения выразительному чтению признавалась еще во второй половине XIX в. В. И. Водовозовым, М. Я. Стоюниным, В. П. Шереметевским и В. П. Острогорским. «Не писателей, а читателей должна готовить средняя школа, – читателей, размышляющих над прочитанным и умеющих поделиться в жи-

вом слове плодами и своего чтения, и своего размышления», – писал В. П. Шереметевский [1]. Продолжая эту традицию, методисты-словесники в начале советского периода XX в.:

- принимали во внимание взаимосвязь выразительного чтения с чувствами и творческим воображением читателя-школьника [2, с. 29];
- разрабатывали приемы углубленного анализа художественного текста: «...читать – вдумываться, читать – воссоздавать глубокие переживания» [2, с. 29];
- поднимали проблему школьных сочинений (их тематику, жанр, стимулы и воспитательное воздействие).

В. В. Голубков в докладе на Первом всероссийском съезде учителей в 1921 г. отме-

тил, что в школьной практике преобладают сочинения, основанные на изложении усвоенного материала, а работы творческого характера, которые бы затрагивали эмоции, чувства и воображение учащихся, встречаются редко [2, с. 30]. Необходимость развития детского словесного творчества стала очевидной.

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 (*словесное рисование и иллюстрирование, раскадровка и киносценарий, творческий пересказ и домысливание сюжета*) сочетались с работами на основе жизненных наблюдений и впечатлений учащихся (*описания в ходе экскурсий, сочинение рассказов, сказок, загадок*). Таким образом в работах В. В. Голубкова, М. А. Рыбниковой, Н. М. Соколова и Л. С. Троицкого утвердились и получили терминологическое обозначение основные типы творческих заданий, которые до сих пор применяются в современной школьной практике и ставят читателя-школьника в позицию «художника»: основываются на его умении рисовать словами, представлять эпизоды на сцене и в кино, изменять лицо рассказчика, а также придумывать новые события, в которых герои произведения могли бы участвовать при определенных обстоятельствах, придуманных не писателем, а читателем.

Многогранность творческой деятельности читателя-школьника требовала руководства со стороны взрослых. Поэтому основоположники советской методики активно воздействовали на процесс детского литературного творчества: они разработали *методику обучения* творческим заданиям и в этом пошли значительно дальше своих предшественников, наметивших общие подходы к развитию литературного творчества детей.

В. В. Голубков, например, предлагал учащимся интересные темы сочинений; составлял гибкие планы: предварительные, сопутствующие (в процессе коллективной разработки темы) и окончательные, учитывая, что творческий замысел ученика может изменяться; изучал образцы и пересказывал художественный текст; подбирал дополнительный материал; а также использовал коллективные устные сочинения и разбирал в классе лучшие детские работы [3, с. 168].

В разработанной В. В. Голубковым системе письменных работ [3, с. 159–180]:

- первую группу составляли сочинения на осмысление содержания и структуры художе-

ственного произведения (составление плана и различного рода пересказы, в том числе и творческие, которые предполагали введение элементов анализа, замену рассказчика и новую точку зрения на события, а также изменение формы рассказа) [3, с. 167];

- вторую – сочинения литературно-критического характера (анализ и оценка произведения) [3, с. 160];
- к третьей группе относились литературно-творческие работы на основе жизненных наблюдений и впечатлений учащихся, направленные на развитие речи, эмоций, воображения и интересов (рассказы об увиденном и услышанном; описание бытовых сцен, предметов, явлений природы; рассказы о вымышленном, но правдоподобном событии) [3, с. 173].

Заданий на домысливание сюжетной линии В. В. Голубков не признавал (типа сочинений «Коробочка в наши дни», «Смерть Плюшкина» и т. п.) [3, с. 174], тем самым заложив основы для возникновения научной дискуссии по вопросам организации литературно-творческой деятельности школьников. Работы, основанные на домысливании сюжета, даже в более поздний период развития методической науки оценивались неоднозначно. В. А. Никольский, например, вслед за В. В. Голубковым, считал непосильными для учащихся задания, основанные на домысливании сюжета, так как они ставят учащихся в позицию соревнования с писателем [4, с. 107]. Н. А. Станчек обращала внимание на форму речи: «Вполне естественно, например, предложить ребенку подумать над тем, как могла сложиться в дальнейшем судьба Валека и Васи («Дети подземелья»), но едва ли стоит писать сочинение на такую тему» [5, с. 25].

Мы считаем, что творческое продолжение истории литературного героя допустимо, ибо возможность для эффективного применения творческих заданий, основанных на домысливании сюжета, кроется в самой природе эпического произведения, в котором автор выступает в роли стороннего наблюдателя, являясь, по выражению В. Г. Белинского, «...как бы простым повествователем того, что совершается само собой», то есть без воли автора, без его участия. «Самодвижение» (Ю. Б. Боров), «отделение персонажа от автора...» (А. М. Левидов) как бы позволяет литературным героям «...жить своею жизнью...» [6, с. 141], порой приобретая особую роль в «судьбе книги» (А. А. Колганова). О дописывании «чужих сюжетов» может свидетельствовать история развития мировой литературы, в которой особое место занимает трансформация художественных образов (трагестирование), основанная

на «вторичном», читательском, творчестве: переделки, имитации, продолжения, подражания, вариации, обработки и т. д. [7], а также творчество многих русских и зарубежных писателей, источником которого послужили фольклорные произведения и книги других авторов.

Таким образом, задания на домысливание сюжетной линии могут эффективно применяться в современной школьной практике, если новая сюжетная линия, придуманная учеником, не станет произвольным фантазированием. Следовательно, обязательным условием выполнения такой творческой работы является умение читателя-школьника следовать в своем сочинении логике развития характера героев и авторской мысли.

Методические поиски и решения Л. С. Троицкого были связаны с процессом анализа произведения [8]. Л. С. Троицкий, в отличие от В. В. Голубкова, обращался к творческим заданиям, направленным на конкретизацию словесных образов: словесному рисованию и иллюстрированию, которые использовались для характеристики героев. При этом Л. С. Троицкий предлагал учитывать приемы создания образа в произведении [8, с. 4], которые способствуют возникновению в представлении читателя адекватного авторскому художественному образу – «правильного портрета» [8, с. 13]. «Воссоздавая в сознании учащихся портрет героя, следует обратить внимание на приемы, которыми он обрисован, на то, дан ли он сразу, или по частям, дан ли он детально или несколькими резкими штрихами, постепенно» [8, с. 12].

Однако в процессе анализа произведения Л. С. Троицкий не учитывал специфику детского восприятия, что является неперенным условием углубленной работы над текстом в современной школе. Так, например, этап проверки первичного восприятия у него отсутствовал, а самой первой ступенью разбора являлось «...возобновление в памяти учащихся содержания произведения» [8, с. 9]. Признавая необходимость выявления впечатления, которое герой производит на читателя [8, с. 12], Л. С. Троицкий тем не менее начинал характеристику образа с определения его социального облика [8, с. 11], что с точки зрения современной методической науки является не совсем правомерным.

Взаимосвязь творческих заданий с восприятием и изучением художественного произведения теоретически и экспериментально обосновали Н. М. Соколов [9; 10] и М. А. Рыбникова [11–13]. Они первыми показали, что весьма эффективным является сочетание творческих работ на основе жизненных на-

блюдений и впечатлений учащихся с изучаемым в классе художественным текстом. Провозглашался принцип: «От маленького писателя – к большому читателю» [11]. Словесное творчество детей, близкое сюжету или теме не известного им произведения, завершалось чтением и анализом этого произведения, сопоставлением опыта учащихся с литературным образцом. Так, например, учащимся предлагалось написать небольшой рассказ, в котором действовали бы толстый и тонкий, а затем прочитать рассказ А. П. Чехова «Толстый и тонкий» [13, с. 51] или придумать рассказ о грозе с дальнейшим его сопоставлением с соответствующей главой из «Отрочества» Л. Н. Толстого [13, с. 84]. По этому же принципу описание весны в городе, создаваемое учащимися, рекомендовалось завершить прочтением первой страницы романа Л. Н. Толстого «Воскресение» [13, с. 84], а сатирические сказки детей сопоставить со сказками М. Е. Салтыкова-Щедрина [13, с. 70].

О новизне выдвинутого Н. М. Соколовым и М. А. Рыбниковой приема изучения литературы может свидетельствовать его сопоставление с дореволюционными исследованиями, в которых прослеживался обратный путь: от усвоения художественного образца к сочинению на основе жизненных наблюдений [14]. Но вопросы руководства детским словесным творчеством методисты решали по-разному.

М. А. Рыбникова переносила центр тяжести на детские сочинения и на основе их анализа строила работу над произведением. Ее больше занимали вопросы «...1) как пробудить охоту писать и 2) как это словесное творчество методически использовать» [11, с. 89]. Пробуждение у детей желания писать М. А. Рыбникова связывала с воспитанием умения наблюдать, видеть, слышать и выражать впечатления в слове. «Школа восприятия» являлась основой обучения детей словесному творчеству, главную задачу которого М. А. Рыбникова видела в том, чтобы научить их «...думать с пером в руках» [12, с. 236]. У М. А. Рыбниковой был замысел обобщить материалы своих исследований по данной проблеме в книге «Словесное творчество как предмет методики», но эта идея осталась неосуществленной [15, с. 243].

Н. М. Соколов же акцентировал внимание учащихся на способах создания художественного произведения, добиваясь совершенствования их литературного мастерства. Отсюда и выдвинутое методистом требование: учиться у писателей приемам, «...но не поработать ими, не копировать или грубо подражать им, а именно учиться...» [10, с. 8]. Этой же цели подчинялась работа над планами

произведений классиков, которая, по мнению Н. М. Соколова, помогала учащимся составлять планы собственных сочинений. Таким образом, репродуктивные задания, направленные на овладение литературным мастерством (составление плана и наблюдение над стилем писателя), сочетались в практике работы Н. М. Соколова с заданиями, активизирующими работу воображения.

Творческий пересказ рассматривался Н. М. Соколовым в качестве способа «...проникновения в структуру произведения...» [15, с. 220], а описание, выполненное учащимися на основе жизненных впечатлений и наблюдений, – приемом активизации внимания читателя-школьника к художественным описаниям в изучаемых произведениях. Вот почему разработанную Н. М. Соколовым методику описаний можно использовать в современной школьной практике для развития способности учащихся рисовать словами картины и пейзажи, созданные художниками слова.

Искусству оживлять слова, по мнению Н. М. Соколова, нужно учить. Последовательность действий учителя и учащихся виделась методистом в следующем: беседа о том, что и как наблюдаем; затем путешествие в мир природы, которое завершалось созданием черного варианта описания к следующему уроку, чтением и обсуждением в классе полученных набросков; после этого создавался чистовой вариант и описания учащихся сопоставлялись с описаниями писателей: «...что нового внесли... писатели» [10, с. 50–55]. Так в процессе словесного творчества ученики постигали мастерство классиков русской литературы.

Заслуга Н. М. Соколова состояла еще и в том, что он одним из первых в методике предложил дифференцировать творческие задания в зависимости от этапа изучения произведения [9; 10]. Так, на вводных занятиях Н. М. Соколов опирался на творческие опыты учащихся, которые предшествовали знакомству с произведением [9; 10]. Разбор художественного текста методист рекомендовал начинать с иллюстрирования или словесного рисования и только потом переходить к выразительному чтению, инсценированию, «литературным экспериментам» (имеется в виду домысливание сюжета и творческий пересказ от лица разных героев) [16, с. 297]. Изучение произведения завершалось творческой письменной работой учащихся.

Таким образом, разные подходы к проблеме развития словесного творчества учащихся, предложенные В. В. Голубковым, Л. С. Троицким, Н. М. Соколовым и М. А. Рыбниковой, не исключают, а взаимодополняют друг друга.

Основоположникам советской методики удалось создать систему творческих заданий (на основе жизненных впечатлений и наблюдений и связанных с изучением литературных произведений) и тем самым обеспечить единство эмоционального восприятия и аналитического осмысления художественного текста.

Поиски и решения методистов-словесников в 20–30-е гг. XX в. не утратили своей актуальности и научной значимости. Мы пришли к выводу, что многие идеи можно использовать в процессе развития литературного творчества в современной школьной практике:

- развитие потребности учащихся выражать свои мысли и чувства в слове в процессе изучения художественных произведений;
- применение творческих заданий для активизации эмоционально-образной сферы читателя-школьника;
- сочетание анализа произведения с развитием речи и творческих способностей обучаемых;
- выбор творческих заданий в зависимости от этапа изучения художественного текста, возрастных и индивидуальных различий детей;
- чтение и анализ в классе творческих работ учащихся как способ активизации их интереса к литературному творчеству;
- изучение творческой лаборатории писателя в процессе литературно-творческой деятельности читателя-школьника.

Таким образом, переосмысление накопленного опыта помогает по-новому взглянуть на современные тенденции в образовании школьников, особенно если учесть, что опыт творческой деятельности является одним из компонентов содержания литературного образования в школах Беларуси.

ЛИТЕРАТУРА

1. *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.
2. *Красноусов, А. М.* Очерки по истории советской методики преподавания литературы / А. М. Красноусов. – М.: Учпедгиз, 1959. – 224 с.
3. *Голубков, В. В.* Методика преподавания литературы / В. В. Голубков. – М.: Учпедгиз, 1938. – 495 с.
4. *Никольский, В. А.* Методика преподавания литературы в средней школе: учеб. пособ. для студ. пед. институтов / В. А. Никольский. – М.: Просвещение, 1971. – 256 с.
5. *Станчек, Н. А.* Литература в 4 классе. (Методические разработки) / Н. А. Станчек. – Л., 1972. – 64 с.
6. *Левидов, А. М.* Автор – образ – читатель / А. М. Левидов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. – 360 с.
7. *Колганова, А. А.* Новые дороги литературных героев / А. А. Колганова. – Минск: Вышэйш. шк., 1990. – 192 с.

8. *Троицкий, Л. С.* К вопросу об анализе литературного произведения в средней школе / Л. С. Троицкий. – Л. : Облано, 1935. – 38 с.
9. *Соколов, Н. М.* Изучение литературных произведений / Н. М. Соколов. – М.; Л., 1928. – 160 с.
10. *Соколов, Н. М.* Устное и письменное слово учащихся / Н. М. Соколов. – М.; Л., 1927. – 119 с.
11. *Рыбникова, М. А.* От маленького писателя – к большому читателю / М. А. Рыбникова // Русский язык в советской школе. – 1929. – № 2. – С. 81–89.
12. *Рыбникова, М. А.* Очерки по методике литературного чтения / М. А. Рыбникова. – М. : Просвещение, 1985. – 288 с.
13. *Рыбникова, М. А.* Русская литература в вопросах, темах и заданиях / М. А. Рыбникова. – М. : Мир, 1927. – 149 с.
14. *Острогорский, В. П.* Беседы о преподавании словесности / В. П. Острогорский. – СПб. : Тип. В. Демкова, 1885. – 110 с.
15. *Роткович, А. Я.* Очерки по истории преподавания литературы в советской школе / А. Я. Роткович. – М., 1965. – 360 с.
16. *Соколов, Н. М.* На уроках родного языка / Н. М. Соколов, Г. Г. Тумим. – Пг., 1917. – 400 с.

SUMMARY

Basing on the psychological and literature-study conception of likeness between the processes of creative work and arts perception. The author proves the effectiveness of using creative tasks system in the process of development of pupils reading skills. The article is reviewed the problem of children's verbal creativity, wich was discussed on the works of N. M. Sokolov, M. A. Rybnikova, V. V. Golubkov, L. S. Troitski in the years 1920-1930. Searching and decisions of experts in literature teaching metods are still actual. Their ideas can be used in a process of creative reader upbringing in a modern school.

Поступила в редакцию 18.08.2015 г.