

УДК 371

ББК 74.261.8

C573

С. Ц. Содномов

Россия, Иркутск

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ СУЩНОСТИ
ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА БУРЯТСКОМ ЯЗЫКЕ**

На основе анализа философской и психолого-педагогической, научно-методической литературы в статье рассматриваются методологические подходы к пониманию сущности литературного развития младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник, развитие, литературное развитие, способность, умение, литературное творчество, эстетический вкус, эстетическое чувство, творческое воображение, образное мышление

S. Ts. Sodnomov

Irkutsk, Russia

**METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE UNDERSTANDING OF
ESSENCE OF BURYAT LITERARY EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL**

The article discusses methodological approaches to the understanding of essence of Buryat literary education in primary school on the basis of philosophical, psychological and pedagogical, scientific and methodological literature analysis.

Key words: primary school pupil, development, literary development, abilities, skills, literary work, aesthetic sense, creative imagination, creative thinking

Понятие «развитие» рассматривается в двух значениях: в философском смысле – как категория диалектики и в психолого-педагогическом смысле – как развитие психических процессов у человека.

Анализ философской литературы показывает, что при единстве объективной системы значений понятия «развитие» существует многообразие научно-логических подходов в понимании процесса развития, его содержания и форм: есть линейные, поступательные, стадийные, спиральные, синхронные, гетерохронные представления о развитии [Аристотель, 1976, Гердер, 1829, Гегель, 1956, А. Бергсон, 1913, М. Хайдеггер, 2002, В.С. Соловьев, 1988]. Аристотель, а за ним Ж. Ламарк и И.В. Гёте рассматривали развитие по принципу «лестницы существ». Августин Блаженный учил о необратимости изменений – известный образ «стрелы времени». А. Бергсон связывал эволюционное движение с гранатой, внезапно разорвавшейся на части и образующей множество расходящихся от центра направлений. И.Г. Гердер ввёл понятие «цепь развития». По его мнению, развитие имеет всеобъемлющий характер. Он считал, что человек должен сам заложить основу своего будущего явления как человека, сам «соткать ткань» своего будущего.

Гегель представлял развитие как становление, возникающее в процессе внутреннего самодвижения. Центральным положением гегелевской диалектики, движущим всю его систему, её категории и понятия, является так называемое диалектическое противоречие. Уже предшественник Гегеля Кант показал, что в процессе познания мышление располосовывается, образуя пары взаимоисключающих друг друга категорий и понятий – «антиномии» [Кант, 1966, с. 128]. Исходя из этого, наиболее общие употребляемые человеком понятия оказываются противоположными и попарно связанными друг с другом. В каждой такой паре понятия взаимно отрицают друг друга, но в то же время не могут друг без друга существовать, потому что они взаимно определяют друг друга. Там, где в формальной логике мышление вынуждено остановиться, столкнувшись с противоречием, Гегель начинает разворот своей диалектики. Противоречие у него оказывается не концом, а началом движения и источником всякого развития. По сути, так же как разность электрических потенциалов создаёт электродвижущую силу,

у Гегеля располосованность противоречия создаёт энергию развития. Гегелевский процесс развития носит стадильный характер, в котором одна стадия исчерпывает себя и переходит в другую, которая, в свою очередь, концентрируется и накапливает энергию для последующего разворота (так осуществляется закон «отрицание отрицания»). Для идеалиста Гегеля развитие относится, прежде всего, к сфере Духа, мышления [Гегель, 1956, с. 355]. В принципе, исходя из учения Гегеля о развитии, мы можем говорить о его парадоксальном характере, которое связано с изменением и неизменностью одновременно. Если нечто развивается, то это означает, что оно, с одной стороны, изменяется, а с другой – остается самим собой. Это можно назвать «парадоксом развития», и это тоже имеет важное значение для определения содержания и вектора литературного развития школьника.

В экзистенциальной философии развитие личности рассматривается как процесс её становления, самотрансцендирования, обретения Смысла жизни через диалектическое слияние прерывности и непрерывности. Для восточных философских традиций характерно экстенсивное развитие путём всё большего охвата объективного мира и включения его в собственное «Я», Русской философской школе близка идея стадильности.

В психолого-педагогическом смысле под развитием понимается приобретение жизненного опыта человеком (обучающимся), предполагающее количественные и качественные изменения психики, совершенствование умственных возможностей индивида, формирование у него новых способностей и психических структур, что позволяет осваивать новые способы проявления активности. Для образовательного процесса важным представляется вопрос об общем и специальном развитии личности.

Общее развитие личности включает в себя абсолютно все характеристики любого специального развития, к чему бы они ни относились. Однако отношения общего и специального развития не так просты, как кажутся на первый взгляд, тем более в аспекте литературного развития, и, чтобы быть понятными, нуждаются в конкретизации.

Общее и специальное развитие нельзя отделить одно от другого, что неоднократно подчёркивалось в отечественной психологии и педагогике (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Л. С. Выготский, Б. Д. Эльконин, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, В. И. Слободчиков, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили и др.). С.Л. Рубинштейн подчёркивает связь развития специальных способностей с закономерностями формирования и развития общих для всех людей свойств: «Никак не объяснить и не понять, скажем, развития способностей большого музыканта, не отправляясь от закономерностей слухового восприятия» [Рубинштейн, 1973, с. 342]. Выявляя связи общей способности (общего развития) и способностей специальных, В.А. Крутецкий приходит к выводу о том, что «в процессе весьма специфической деятельности общая способность так преобразуется, так трансформируется, что, оставаясь общей по своей природе, она выступает уже как специфическая способность. В этом смысле она является и общей и специфической» [Крутецкий, 1968, с. 18]. Общее и специальное развитие – родственные по своей природе процессы, протекающие на общей нейробиологической основе. Задачей общеобразовательной школы является, прежде всего, развитие общих способностей (общее развитие) ребенка, однако в контексте предметов происходит специализация (специфика учебного предмета определяет направление специального развития), специальные способности развиваются одновременно и напрямую зависят от общих умственных способностей [см. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество / В.Ф. Асмус // Вопросы теории и истории эстетики: сб. статей. М.: Искусство, 1968. С. 55-71; Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н.Д. Молдавская. М.: Педагогика, 1976. 224 с.]. Тем не менее в психолого-педагогической литературе выделяются и исследуются специальные способности: психология музыкальных способностей [см. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 536 с.], математические способности [см. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / В.А. Крутецкий. М.: Просвещение, 1968. 238 с.], литературные способности [см. Ковалев А. Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. М.: Просвещение, 1970. 99 с.], способности к изобразительной деятельности [см.

Кириенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности / В.И. Кириенко. М.: Просвещение, 1991. 299 с.], технические способности [см. Колбановский В.Н. Проблемы социальной психологии и пропаганда / В.Н. Колбановский. М.: Политиздат. 1971. 183 с.] и др.

Говоря о литературных способностях школьников (литературном развитии), отметим, что это проблема решается неоднозначно, в том числе определение структуры (компонентов) литературных способностей как специальных. В.П. Ягункова, рассматривая литературные способности школьников, выделяет их следующие основные составляющие (компоненты): «цепкая память», «легкость возникновения творческих состояний», «впечатлительность», «сила мышления и воображения для создания новых оригинальных образов и сюжетов», «богатства словарного запаса и чувство языка», «ассоциативное богатство слова (богатство словесных ассоциаций)». На наш взгляд, выделенные В.П. Ягунковой компоненты относятся, скорее, к творческим способностям в целом.

В классификации Л.Г. Жабицкой способность к «сформированности хорошего эстетического вкуса», скорее, можно отнести к общеэстетическим, чем к литературным [см. Жабицкая Л.Г. Восприятие литературы и личность / Л.Г. Жабицкая. Кишинев: Штиинга, 1974. 133 с.]. Спорным является и отнесение к литературным способностям таких, как «наблюдение», «творческое и воссоздающее воображение», «начитанность», «стремление к творческой деятельности» [см. Глазкова Р.М. Литературное развитие в процессе экскурсий / Р.М. Глазкова. М.: Наука, 1969. 16 с.] и «творческое воображение и мышление» [см. Рожина Л.Н. Психология восприятия литературного героя школьниками / Л.Н. Рожина. М.: Педагогика, 1977. 176 с.], «склонность к обдумывающему восприятию», «нетерпимость к штампам и стереотипам» [см. Корсунский Е.А. Развитие литературных способностей школьников / Е.А. Корсунский. Л.: Изд-во ЛГПИ, 1985. 90 с.], «впечатлительность», «наблюдательность», «творческое воображение», «словесное воплощение» [см. Ковалев А.Г. Психологические особенности человека / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев. Л.: ЛГУ 1960. 304 с.]. Образная память, эстетический вкус, эстетическое чувство, творческое воображение, образное мышление – это неспецифические компоненты литературных

способностей. Они необходимы для любой художественной деятельности. Частные литературные способности (компоненты) должны определяться общей способностью всех читающих, а именно способностью «мыслить словесно-художественными образами», под которой понимается «способность воспринимать словесное искусство как специфическое выражение художественного содержания» [см. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н.Д. Молдавская. М.: Педагогика, 1976. 224 с.]

Некоторые методисты разделяют литературные способности на читательские и литературно-творческие (писательские) (Е.А. Корсунский, В.Г. Маранцман, Т.В. Рыжкова). Само выделение таких аспектов правомерно, учитывая две стороны литературного образования школьника – восприятие текста и литературное творчество. Однако, на наш взгляд, речь должна идти не только о способностях, но и об умениях. Поэтому в процессе литературного образования школьников необходимо различать понятия «способности» и «умения». Способности связаны с психологическим аспектом образования, умения – с педагогическим. Способности – это индивидуальные особенности человека, которые выступают в качестве субъективных условий для успешного осуществления той или иной деятельности. В процессе обучения формируются не способности, а умения как освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретённых знаний и навыков. Сами же способности не могут быть сведены к имеющимся у человека знаниям, умениям, навыкам. Наличие способностей помогает более эффективно овладевать умениями, ускоряет обучение. В методике обнаружение способностей осуществляется по тем же заданиям, по которым проверяется сформированность умений. Можно, таким образом, сделать вывод о том, что способность проявляет себя в умении. Так, чтение как способность постигать смысл прочитанного обнаруживает себя в читательских умениях.

Таким образом, говоря о литературном развитии, мы имеем в виду, прежде всего, формирование умений, позволяющих выявить литературные способности учащегося и развить их.

Существуют следующие определения литературного развития:

- литературное развитие является тем фундаментом, на которой строится общее художественное развитие [см. Столетов В.Н. Диалоги о воспитании: книга для родителей / В.Н. Столетов. М.: Педагогика, 1985. 228 с.];

- литературное развитие является частью личностного развития [см. Леонтьев А.А. Искусство как форма общения // Психологические исследования. Тбилиси: Мецниереба, 1973. С. 213-222];

- литературное развитие – проблема развития личности, формирования и развития таких психологических новообразований, которые реализует операционально доминантное отношение к действительности в особых формах её переживания [см. Собкин В.С. Психологический анализ уровней литературного развития старшеклассников: автореф. канд. психол. наук / В.С. Собкин. М., 1982. 22 с.];

- литературное развитие – это обогащение ребёнка опытом операциональности в процессе общения с литературой, формирования у него новых форм отношения к действительности, «усовершенствование единого мироотношения индивида»;

- литературное развитие – это формирование опыта осмысления одних и тех же вещей с разных точек зрения, исходя из разных смысловых перспектив, позволяющего по-новому увидеть то, что, казалось бы, давно известно [см. Леонтьев Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. М.: Смысл, 1999. 336 с.].

Само понятие «литературное развитие» было введено в семидесятые годы XX века Н.Д. Молдавской. Под ним понимается двусторонний процесс: во-первых, «развитие способности к непосредственному восприятию искусства слова, сложных умений сознательно анализировать и оценивать прочитанное, руководствуясь при этом эстетическими критериями» [Молдавская, 1976, с. 22], во-вторых, процесс развития собственного литературного творчества детей. В трактовке Н. Д. Молдавской определены качественные изменения учащегося, достигаемые в ходе указанных процессов, – это способность «мыслить словесно-художественными образами», выявляющаяся в читательском восприятии, и способность в собственном литературном творчестве.

Понимание литературного развития как двустороннего процесса стало возможным благодаря достижениям психологов в объяснении развития высших психических функций ребенка (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев); в изучении умственного развития детей (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, С. Д. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин) и развития специальных литературных способностей (Л. С. Выготский, В. Д. Дранков, Л. Г. Жабицкая, Е. А. Корсунский, М. Р. Львов, В. Г. Маранцман).

Целью литературного образования, включающего в том числе и литературное развитие, является формирование литературно развитой личности, готовой к перцептивной читательской и литературно-творческой деятельности. Следовательно, «основным элементом содержания литературного образования должен быть опыт творческой деятельности, воплощающийся в восприятии художественного произведения и в создании собственного текста» [Воюшина, 2007, с. 89]. Однако опыт нельзя передать, его можно только приобрести в ходе самостоятельной деятельности, в процессе которой у учащихся вырабатываются определённые творческие умения, как готовность, способность к наиболее эффективному выполнению действий.

Методические взгляды на цели литературного образования претерпели определённую эволюцию, что наглядно демонстрирует процесс эволюции типов школьного анализа литературного произведения, рассмотренный Е. И. Целиковой. В девятнадцатом веке цель литературного образования виделась в том, чтобы «приучать своих воспитанников логически мыслить и сознательно передавать и сопоставлять свои мысли, развить в них склонность к последовательному, настойчивому умственному труду и сделать их способными сосредоточиваться на изучаемом предмете и постепенно, сообразно с силами и возрастом, по возможности полно овладеть им» [Капнист, 1891, с. 51.], поэтому в основу анализа литературного произведения был положен «триумвират логики, грамматики и риторики» [см. Целикова Е. И. Эволюция типов школьного анализа литературного произведения (XIX – начало XX в.) / Е. И. Целикова. Улан-Удэ. Изд-во БГУ, 2000. 179 с.]. Это означало преобладание формального образования, развивающего «умственные силы» [см. Буслаев Ф. И.

О преподавании отечественного языка / Ф. И. Буслаев. М.: Учпедгиз, 1941. 248 с.], совершенствующего мыслительные операции в процессе изучения художественного произведения.

Однако развитие личности предполагает развитие не только рационального начала, но эмоционального. Поэтому совершенно закономерно в методических концепциях Ц. П. Балталона и В. П. Острогорского акцент был сделан на развитие эмоционального. Ц. П. Балталон ставит вопрос о детском воображении, воспитательном чтении, первоначальном впечатлении [см. Балталон Ц. Воспитательное чтение: Беседы по методике начального обучения / Ц. Балталон. М.: тип. Вильде, 1914. 315 с.]. В. П. Острогорский – об эстетическом чувстве, эстетической атмосфере, эстетическом вкусе, эстетическом воспитании, о развитии эстетического восприятия. В работах В. П. Острогорского особо подчёркивается значимость развития непосредственного эмоционального восприятия, чувств и понимания общечеловеческих нравственных понятий в художественных произведениях, что хорошо, например, видно на подборе вопросов к анализу лирического произведения: «Под влиянием какого настроения души явилось стихотворение? Собственное или чужое чувство выражает поэт? Насколько личное чувство поэта приближается к общечеловеческому?» [см. Острогорский В. П. Беседы о преподавании словесности / В. П. Острогорский. СПб.: Тип. Ю. Н. Эрлих, 1913. 5, 112 с.].

Итак, уже в девятнадцатом веке, в методических исследованиях выделяется два центра в развёртывании проблемы соотношения общего и специального литературного развития: умственное и эмоционально-образное развитие ученика в процессе обучения литературе. Эта тенденция оказалась довольно устойчивой и в методике двадцатого века. Так, например, А. Д. Алферов и др. отдают предпочтение развитию познавательных и мыслительных компонентов в сознании ребёнка [см. Алферов А. Д. Родной язык в средней школе / А. Д. Алферов. М.: Сотрудник школ, 1911. 556 с.]. В то время В. М. Фишер и др. делают акцент на развитии эстетического чувства [см. Фишер В. М. Опыт систематического прохождения литературы в средней школе / В. М. Фишер. М.: [б. и], 1914. 125 с.]. Попытка комплексного подхода к развитию ученика предпринята в методических трудах В. В. Данилова. Его работы

характеризует чёткость педагогических ориентиров. В. В. Данилов разделяет чувство и интеллект и делает упор на развитии интеллекта учащихся, так как, с его точки зрения, интеллектуальное развитие способствует совершенствованию и укреплению в человеке чувства. Ученый был убежден, что для «полноты развития необходимы оба умственных приема – и научный, отвлечённый, и образный – поэтический» [Данилов, 1917, с. 138]. Комплексное видение проблемы развития особенно хорошо представлено в следующем его высказывании: «...чтобы организовать изучение художественного произведения как творческий процесс, школа должна приблизить ученика-читателя по уровню развития к типу мыслителя-художника» [Данилов, 1917, с. 145].

В двадцатом веке к двум центрам литературного развития добавляется третий – развитие креативности, творческого начала учащихся в процессе обучения литературе. Особенно пристальное внимание этому аспекту развития уделяли Н.М. Соколов [см. Соколов Н.М. Изучение литературных произведений в школе / Н.М. Соколов. М.: Типография им. Н. Бухарина, 1928. 160 с.] и М.А. Рыбникова [см. Рыбникова М.А. Введение в стилистику / М.А. Рыбникова. М.: Сов. Писатель, 1937. 281 с.]. Этими учёными-методистами был определен и описан практически весь спектр приёмов развития воображения и творческих способностей, которые используются методикой и сегодня. В современной методике начального литературного образования литературное развитие трактуется как трехсторонний [Рыжкова, 2007, с. 75] процесс, включающий не только совершенствование читательской деятельности (повышение качества восприятия и, как результат, создание интерпретации художественного произведения в единстве его формы и содержания; выработка оценки произведения с эстетических позиций и выражение своего отношения к прочитанному как в словесной, так и невербальной форме) и развитие литературно-творческих способностей школьников, но также повышение уровня культуры ребёнка. Необходимость связать развитие ребёнка с культурным контекстом обусловлена процессами, характеризующими современный мир. Глобализация в области культуры одним из опасных последствий имеет утрату культурной (национальной) самобытности,

поглощение малой культуры со стороны более крупной, растворение культурных особенностей национального меньшинства в культуре большой нации. Осознание этой угрозы привело к усилению культурной составляющей в образовательном процессе: «сущность процесса образования – не только приобретение знаний и умений, но и вхождение в культурное пространство, освоение культурной среды, приобретение своего культурного поля» [Воюшина, 2010, с. 235]. Способность читателя к эстетическому восприятию литературы связана с развитием определённых психических свойств. В психологической литературе существуют разные подходы к определению понятия восприятия. Так, Л.Д. Столяренко рассматривает восприятие как психологический процесс отражения предметов и явлений действительности в совокупности их различных свойств и частей при непосредственном воздействии их на органы чувств [см. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. Ростов н/Д.: «Феникс», 2000. 544 с.]. А.А. Реан определяет восприятие как познавательный психический процесс, состоящий в целостном отражении предметов, ситуаций и событий, возникающий при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств [см. Реан А.А. Психология изучения личности / А.А. Реан. М.: Изд-во В.А. Михайлова, 2002. 288 с].

Особенности восприятия художественной литературы младшими школьниками исследованы Л.И. Беленькой [см. Беленькая Л.И. Дети-читатели художественной литературы: типологические особенности чтения на разных этапах детства / Л. И. Беленькая. М.: Детская литература, 1983. 239 с.], О.И. Никифоровой [см. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы / О.И. Никифорова. М.: Изд-во «Книга» 1972. 168 с.], Л.Н. Рожиной [см. Рожина Л.Н. Методика преподавания психологии / Л.Н. Рожина. Минск.:БГПУ им. Танка, 2000. 111 с.]. С.Л. Рубинштейн под восприятием понимает чувственное отражение предмета или явления объективной действительности, воздействующей на наши органы чувств. Жизненная практика, указывает С.Л. Рубинштейн, заставляет человека перейти

от непреднамеренного восприятия к целенаправленной деятельности наблюдения; на этой стадии восприятие уже превращается в специфическую «теоретическую деятельность, которая включает анализ и синтез, осмысление и истолкование воспринятого» [см. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб. Питер, 2002. 561 с.]. Л.Н. Рожина пишет, что «полноценное восприятие художественного произведения не исчерпывается его пониманием. Оно представляет собой сложный процесс, который непременно включает возникновение того или иного отношения как к самому произведению, так и к той действительности, которая в нём изображена» [Рожина, 2000, с. 111].

Психологи считают, что учащиеся начальных классов проявляют два типа отношения к художественному миру произведения. Первый тип отношения – эмоционально-образный – представляет собой непосредственную эмоциональную реакцию ребёнка на образы, стоящие в центре произведения. Второй – интеллектуально-оценочный – зависит от житейского и читательского опыта ребёнка, в котором присутствуют элементы анализа.

Таким образом, возрастная динамика понимания художественного произведения может быть представлена как некий путь от сопереживания конкретному герою, сочувствия ему к пониманию авторской позиции и далее к обобщённому восприятию художественного мира и осознанию своего к нему отношения, к осмыслению влияния произведения на свои личностные установки.

Поскольку художественный текст допускает возможность различных трактовок, в методике принято говорить не о правильном, а о полноценном восприятии. Над проблемой полноценного восприятия художественного произведения работали и работают многие известные отечественные психологи, методисты (М.П. Воюшина, Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская, Т.Г. Рамзаева, М.С. Соловейчик, М.Р. Львов). Однако в настоящее время проблема полноценного восприятия художественного произведения является недостаточно изученной, так как не создано единой классификации уровней

восприятия, мнения ученых разделились относительно терминологии, количества уровней восприятия, умений, которыми должен обладать ученик на каждом из уровней. Кроме того, позиции исследователей и методистов расходятся по поводу того, когда начинать обучать детей пониманию авторской позиции, овладение которой предполагает полноценное восприятие художественного произведения.

Под полноценным восприятием М.П. Воюшина понимает способность читателя сопереживать героям и автору произведения, видеть динамику эмоций, воспроизводить в воображении картины жизни, созданные писателем, размышлять над мотивами, обстоятельствами, последствиями поступков персонажей, оценивать героев произведения, определять авторскую позицию, осваивать идею произведения, то есть находить в своей душе отклик на поставленные автором проблемы. Полноценное восприятие произведения свидетельствует о высоком уровне литературного развития. Учёный выделяет четыре уровня восприятия художественного произведения младшими школьниками. Читательские умения формируются на основе полноценно воспринятого художественного текста.

Если говорить об умении, то в методике до сих пор отсутствует единое понимание умения. Умение трактуется как готовность, способность человека к выполнению действия в соответствии с целями и условиями (Л.Я. Гришина, Н.Я. Мещерякова, Ю.И. Мизин). Другое определение умения как действия или системы действий (Н.Д. Молдавская, А.М. Сафонова) акцентирует операционную сторону деятельности человека. В нашей работе умение понимается в широком смысле: и как способность выполнить действие, и как само действие.

Умения вообще – это освоенные человеком способности выполнения действий, обеспечиваемые совокупностью приобретённых знаний и навыков, они сложны и рассматриваются как сложные структурные образования личности, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные её качества, обеспечивающие достижение поставленной цели

деятельности в изменяющихся условиях её протекания. Потому умение можно рассматривать как высшее человеческое качество, формирование которого является конечной целью образовательного процесса, его завершением.

Современный подход к литературному и речевому развитию учащихся посредством формирования у них читательских и речевых умений сложился на основе дидактической и методической традиции. Вопрос о возможности и целесообразности формирования у школьников читательских умений впервые был поставлен Н.Я. Мещеряковой и Л.Я. Гришиной в 1976 году [см. Мещерякова Н.Я. О формировании читательских умений на уроках литературы (К постановке вопроса) / Н.Я. Мещерякова, Л.Я. Гришина // Лит. в школе. 1976. № 3. С. 29-42]. Дальнейшее развитие методической мысли было связано с разработкой комплексов читательских умений Н.Я. Мещеряковой, Л. Я. Гришиной [см. Мещерякова Н.Я. Пути формирования специальных читательских умений на уроках литературы (К итогам дискуссии) / Н. Я. Мещерякова, Л. Я. Гришина // Лит. в школе. 1978 . № 1. С. 43-52]; Н.Д. Молдавской [см. Молдавская Н. Д. Формирование читательских умений или развитие читателя / Н. Д. Молдавская // Лит. в шк. 1977. № 6. С. 42-48]; В. Г. Маранцманом [см. Маранцман В.Г. Критерии литературного развития и читательские умения школьников / В.Г. Маранцман // Формирование умений и навыков по литературе у учащихся средней школы: сб. науч. трудов / НИИ шк. М., 1986. С. 224], А. М. Сафоновой [см. Сафонова А. М. Воспитание читательских навыков: пособие для учителя / А. М. Сафонова. Киев: Рад. шк. 1983. 167 с.] и др., с поиском путей их формирования как за счёт специальных упражнений З. Д. Дорошенко [см. Дорошенко З.Д. Учить искусству общения / З. Д. Дорошенко // Лит. в шк. 1977. № 2. С. 43-46]; О.Г. Зенченко [см. Зенченко О. Г. Воспитание читателя / О.Г. Зенченко // Лит. в шк. 1977. № 1. С.34-38]; В.И. Лейбсона [см. Лейбсон В.И. Искусство слова и эстетическое воспитание школьников / В.И. Лейбсон // Искусство в эстетическом воспитании детей различных возрастных групп: сб. науч. трудов / под ред. Н.А. Кушаева, В.П. Сомова. М.: НИИ ОП, 1978. С. 3-17]; Л.Н. Мали [см. Мали Л.Н. Методика

обучения младших школьников основным видам творческих работ на уроках чтения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.Н. Мали. М., 1985. 163 с.]; Н.Я. Мещеряковой, Л. Я. Гришиной [Там же], так и в процессе анализа произведения Н.И. Кудряшевым [см. Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: пособие для учителя / Н.И. Кудряшев. М.: Просвещение, 1981. 190 с.]; В.Г. Маранцманом [см. Маранцман В. Г. Литературное и речевое развитие школьников в их взаимосвязи и специфике // Литературное и речевое развитие школьников: межвуз. сб. науч. трудов / В. Г. Маранцман. СПб.: Образование, 1992. С. 3-12]; А.М. Сафоновой [Там же] и др.).

Умение анализировать художественное произведение – умение сложное, так как любое художественное произведение – сложное системное единство. Данное умение, по мнению М.П. Воюшиной, предполагает, что читателю не известен набор правил и операций, обеспечивающих познание художественного произведения: читатель должен «открыть» этот набор самостоятельно. Данное умение характеризует процесс чтения и анализа художественного произведения как творческую деятельность [Воюшина, 1989, с. 9].

Умение анализировать художественное произведение представляет собой комплекс умений, ориентированных на постижение отдельных элементов произведения (композиции, образов, языка и т. п.) как частей художественного целого. Читательские, литературно-творческие умения выделены в разное время разными методистами и систематизированы применительно начальному образованию М.П. Воюшиной [Воюшина, 2007, с. 231]. В читательской деятельности все умения действуют в комплексе. Читательские умения формируются только в системе, взаимосвязанно, поэтому на уроке литературного чтения учитель работает над формированием читательских умений в целом, хотя каждое конкретное задание связано с одним из элементов текста.

Связаны между собой и отдельные литературно-творческие умения, среди которых основным, системообразующим выступает умение определять и реализовывать во всех компонентах текста авторский замысел.

Основным критерием творчества, по мнению Т.В. Рыжковой, является «оригинальность результата, его новизна, отличие уже созданного ранее» [Рыжкова, 2007, с. 75]. Психологи считают, что задатки творческих способностей присущи любому нормальному ребёнку, нужно лишь уметь их раскрыть и развить. Раскрыть же их можно только в деятельности. Таким образом, и литературно-творческие способности можно выявить, раскрыть и развить в литературно-творческой деятельности. Как пишет В.Ф. Асмус, «творчество в той мере, в какой, безусловно, творческим является овладение ребёнком словом: усвоение языка идёт индивидуальным путём, и постижение мира и языка, отражающего его, по-своему уникальны для каждого» [Асмус, 1961, с. 38]. Основная деятельность ребёнка на уроках литературного чтения на бурятском языке – чтение и осмысление прочитанного – является творческой деятельностью. Поэтому процесс формирования читателя в силу специфики предмета литературное чтение на бурятском языке не может быть не ориентированным на творчество и, следовательно, нуждается в методике, направленной на литературное развитие младшего школьника через активизацию его творческих сил.

Что касается критериев литературного развития школьников, то единого взгляда на их перечень ещё не выработано. В методике сложились два основных подхода к решению этой проблемы. Сторонники первого (Л. Г. Жабицкая, Н. Д. Молдавская и др.) считают, что основным критерием литературного развития является непосредственное читательское восприятие. Сторонники второго подхода (В.Г. Маранцман, Г.И. Кудина и др.) наряду с читательским восприятием выдвигают ещё ряд критериев: объём литературоведческих знаний; направленность интересов; читательский кругозор; уровень читательских предпочтений; читательские умения; мотивы чтения, установки; последствие произведения.

Основным критерием литературного развития младших школьников, как считает М.П. Воюшина, является уровень восприятия самостоятельно прочитанного художественного произведения. Такие критерии, как читательский кругозор, установка на восприятие, мотивация читательской деятельности, характеризуют развитие школьника как читателя. Развитие же литературного творчества предполагает другие критерии, основной из которых – уровень речевого развития школьника, проявляющийся в самостоятельной творческой работе ребёнка – устном или письменном сочинении.

В современной начальной школе с родным (нерусским) языком обучения литературное образование реализуется в процессе изучения двух литератур: это родная (бурятская) литература и русская литература. Одновременное изучение двух литератур не только расширяет литературное образование младших школьников, но и способствует более глубокому решению методической проблемы литературного развития учащихся начальных классов школ с родным (нерусским) языком обучения. Национальное литературное произведение является не только фактом истории и культуры народа, но и наиболее совершенной формой национального языка. Поэтому целесообразнее обучать литературному бурятскому языку на образцах литературно-художественных текстов и в процессе чтения и анализа произведений на бурятском языке: у младших школьников обогащается и развивается речь.

Если выше мы говорили, что цель любого образования – культурное развитие личности, то становится очевидным введение понятия «литературное развитие на родном (бурятском) языке», которое позволяет рассматривать литературное развитие как многоаспектный процесс: как процесс познания окружающей действительности через концептосферу бурятского народа (содержательный аспект), как специфическую деятельность младшего школьника по восприятию и освоению способов познания культуры родного народа (деятельностный аспект), как начальную ступень в непрерывном литературном развитии в школе (образовательный аспект). По Н. Вересову

и А. Мельникову, «образование, по сути, это и есть воспроизводство в сознании человека основных человеческих ценностей, передача их от поколения к поколению. Только благодаря этому они сохраняются». Литературное развитие на родном (бурятском) языке в содержательном аспекте отражает процесс осмысления, осознания младшими школьниками концептосферы бурятского народа посредством создания «культурного поля школьника»; литературное развитие на родном (бурятском) языке в деятельностном аспекте предполагает выделение операциональной доминанты, которая лежит в основе овладения младшими школьниками способами и средствами познания художественного произведения в «культурном поле школьника»; литературное развитие на родном (бурятском) языке в образовательном аспекте отражает особенности включения младших школьников в процесс непрерывного литературного развития с учётом возрастной периодизации (Л. С. Выготский) и «культурного поля школьника». Литературное развитие младших школьников на родном (бурятском) языке можно представить как

- процесс ознакомления и овладения способами познания концептуально-семантической системы родной культуры (концептосферы), опосредованной художественной литературой и другими видами искусства, который организован в специально созданной художественной среде;

- результат данного процесса, который представляет собой знания о бурятской концептосфере, приобретённый опыт использования культурных концептов как при интерпретации текстов, так и при их создании.

Библиографический список

1. Асмус В. Ф. Искусство и действительность в эстетике Аристотеля / В. Ф. Асмус // Из истории эстетической мысли древности и средневековья. М.: [б. и.], 1961. С. 38.
2. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н. Д. Молдавская. М.: Педагогика, 1976. 108 с.

3. Воюшина М. П. Формирование умения анализировать художественное произведение как средство литературного развития младших школьников / Воюшина М. П. СПб.: [б. и], 1989. 137 с.
4. Воюшина М. П. Модернизация литературного образования и развитие младших школьников / Воюшина М. П. СПб.: Изд-во «Сударыня», 2007. 231 с.
5. Воюшина М. П. Методика обучения литературе в начальной школе / М. П. Воюшина. М.: Изд-кий центр «Академия», 2010. С. 235.
6. Данилов В. В. Литература как предмет преподавания / В. В. Данилов. М.: Типография И. Д. Сытина, 1917. 154 с.
7. Рыжкова Т. В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования / Т. В. Рыжкова. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 415 с.
8. Ягункова В. П. О некоторых возрастных особенностях развития литературных способностей школьников / В. П. Ягункова // Вопросы психологии. 1966. № 3. С. 142-153.