

АРХИВ

Светлана Маслинская, Ольга Лучкина

ОТРЯД ТАЛАНТЛИВЫХ ДЕТЕЙ

Во введении к архивному блоку предлагается краткий обзор рассуждений педагогов, писателей, психологов о детском творчестве. В начале XX в. интерес к детскому писательству был тесно связан с решением образовательных задач: используя жанры личной письменности (дневник, письмо, рукописный альбом/журнал), педагоги надеялись развить письменную речь учащихся. В то же время детское сочинительство стало наделяться самостоятельной ценностью, как следствие стала дискутироваться проблема имманентных качеств детского творчества как феномена. Природа детского писательства рассматривалась с точки зрения оригинальности/вторичности. Если педагоги свободного воспитания еще видели в индивидуальном детском творчестве эстетическую ценность, то к 1930-м гг. писатели, патронировавшие детское сочинительство, констатировали, с одной стороны, необходимость шлифования детского письма, а с другой — фиксировали неизбежное влияние книжных и газетных шаблонов, которое деформировало «непосредственность», «органичность», «подлинность», «свежесть» детского письменного языка. Увлечение коллективными формами творчества в первой трети XX в. выразилось в появлении таких форм организации детского самовыражения, как коллективные творческие проекты. Их поддержка взрослыми привела к публикациям значительными тиражами сборников детских произведений. В то же время в размышлениях педагогов и писателей обнаруживалось ревнивое неприятие следствий издания детского творчества: «зазнайство» и «высокомерие» детей. В конечном итоге творчество, признанное педагогами как легитимный способ самовыражения детей, к концу 1930-х гг. снова стало восприниматься прежде всего как образовательный инструмент.

Ключевые слова: детское писательство, творческое самовыражение, субъектность ребенка, коллективное сотворчество, литературная профессионализация

Появление интереса к творчеству детей у российских педагогов коррелирует с проникновением в Россию идей о «веке ребенка» (Эллен Кей). Если для второй половины XIX в. применительно к детскому творчеству основной дискутируемой темой был самодельный (школьный) театр как способ детского творческого самовыражения¹, то на рубеже XIX–XX вв. фокус смещается на индивидуальную творческую самореализацию, как литературную, так и художественную.

Особенно много на эту тему писали педагоги свободного воспитания, для которых свобода творческого самовыражения — это «принцип святого уважения к свободе детского развития» [Горбунов-Посадов 1908–1909, 56]. В публикациях И. И. Горбунова-Посадова и его коллег (С. Н. Дурьлина, К. Н. Вентцеля, В. С. Мурзаева) на рубеже XIX–XX вв. и вплоть до 1918 г. свободное воспитание постоянно связывается с творческим самовыражением, начиная от рисования и лепки и заканчивая созданием литературных произведений. Выдвинув идею самооценности каждого ребенка, педагоги этого направления вырабатывали теоретический дискурс о субъектности ребенка и педагогике невмешательства. В педагогической терминологии появились слова «личность», «интерес» и «самостоятельность», а неоспариваемые прежде задачи приобщения ребенка к культурному наследию были пересмотрены: «Мы должны смотреть на ребенка прежде всего как на ребенка и будущего человека, и только потом уже как на наследника культуры. Разве так мало у нас книг и книгохранилищ, что мы хотим самого человека обратиться в книгу и в книгохранилище, напичкивая его без меры и без конца всякого рода знаниями и стремясь как бы вложить в него весь опыт человечества, накопленный последним в течение всего его процесса исторического развития?!» [Вентцель 1910, 105].

В эти же годы развивалось новое ответвление педагогических исследований — педология, для которой ребенок становился объектом изучения, а не формирования [Румянцев 1910]. Интерес к психике, психологии и физиологии ребенка неизбежно сопровождался открытием такой сферы детской жизни как творчество, под которым понималось нерегулируемое взрослыми создание музыкальных, художественных и словесных произведений.

На деле эти идеи отразились в методических поисках педагогов, стремящихся привнести в педагогическую деятельность, с одной стороны, эстетическое воспитание, с другой — так называемые творческие подходы. В первом случае это выразилось в чрезвычайном внимании к таким учебным предметам, как музыка, рисование,

лепка². Во втором — разработка новых (относительно предшествующей образовательной практики) форм учебных заданий, которым приписывалось спонтанное и индивидуальное самовыражение учеников, например, сочинения на основе личных впечатлений. Заметно, что традиционные формы сочинений по образцу (в эпистолярном жанре или описании по картине) были переосмыслены как свободные и творческие. Произошел сдвиг в оценке жанрового письма: от обучения на основе воспроизведения риторических шаблонов письменных речевых жанров, таких как письма и записки (по методике И. И. Срезневского), к трактовке тех же форм как творческих. Этот сдвиг был обусловлен пересмотром функций освоения письменных жанров: в эпистолярных и мемуарных формах письма стали видеть возможность индивидуального самовыражения, в противовес предыдущему этапу, когда эти жанры служили шаблоном, который нужно было воспроизводить по заданному письмовнику образцу. На новом этапе освоение письменных жанров стало связываться не столько с освоением шаблона, сколько с возможностью творческого самовыражения, которое педагоги объясняли особенностями детского возраста как склонного к импровизации. Для описания этого свойства было предложено новое понятие — «фантазия». Педагоги энергично принялись дискутировать о вреде и пользе фантазии, при этом все более склоняясь к признанию ее пользы.

Так, в 1918 г. преподаватель киевского кадетского корпуса Яков Яковлевич Горуневич в статье «К вопросу о школьных журналах» определял детское творчество как «изобретательскую деятельность детского воображения» [Горуневич 1918, 29], размышлял об «алхимии воображения» и приемах, которые позволяют его развивать. Например, письма определяются им как «письменные работы, которые содействуют постепенному развитию и усовершенствованию» фантазии, «в них он (ребенок — *С. М., О. Л.*) просто и непринужденно выражает собственные мысли и суждения и притом самым безыскусственным языком» [Горуневич 1918, 31]. Сочинение в форме письма и по картинкам, изложение личных впечатлений и наблюдений учеников, устные сочинения — основные формы, которые, по мнению методиста, учат фантазировать. В целом, сочинительство рассматривается им в рамках экспериментальной педагогики, противостоящей устаревшим концепциям второй половины XIX в. (Е. В. Белявский, Г. В. Истомина, Н. К. Грунский и др.) с характерным для них отказом от использования сочинения в пользу письменного изложения. Горуневич в своей

статье выступает с аргументированной критикой «старой школы», демонстрируя новый педагогический ориентир, которым становится ребенок, а не взрослая письменная культура [Горунович 1918, 32]. Принципиальным моментом педагог считает условия, создаваемые для творческой работы учеников: личная жизнь и переживания учащихся — самая интересная и плодотворная тема для творческих задач. Пассивный характер обучения (то есть дословное воспроизведение чужой речи и следование шаблону) Горунович предлагает преодолевать не только с помощью субъективизации тем, но и за счет создания и ведения школьных журналов, которые влияют на характер письменной речи, приучают к литературному изложению мыслей, преодолевают шаблонность школьных сочинений. Таким образом, внимание к детской субъектности («личной жизни» в терминах педагога [Горунович 1918, 35]) смещало методические взгляды в сторону признания необходимости расширения содержания уже привычных учебных жанров (сочинение) и апроприации жанров, доселе бытовавших независимо от взрослых (рукописный школьный журнал)³.

Интерес к «детскому писательству» [Воронов 1913, 75] стремительно набирал обороты в педагогической среде. Педагоги, стремясь решить свои образовательные задачи (освоение письменной речи), от стадии заинтересованного наблюдения оперативно переходили к использованию в педагогической практике личных форм письма (дневники, письма, рукописный альбом/журнал). Инструментальный характер такого перехода получал поддержку за счет педагогических идей о «личностном подходе» в образовании, сопровождавшемся размышлениями о феноменологическом характере творчества. Так, Иван Михайлович Соловьев (тогда еще будущий ученик Л. С. Выготского и автор докторской диссертации «Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей») впервые предлагает начинать изучение детского творчества с личности ребенка: «Пусть преподаватель, мать или отец, хорошо знакомые с психологией, начнут изучать двух-трех учащихся, или, во втором случае, своих детей. Постепенно, в виде систематического дневника, пусть составляют они наблюдения над личностью этих детей, ближе присматриваясь к особенностям их ощущений, зрительных и слуховых, к типу господствующих представлений, имеющих такое существенное значение в творчестве; пусть изучат особенности воображения, подмечая, как проявлялась и проявляется она в играх, в рисовании, в рассказах о виденном и пр.; пусть соберут рисунки, относящиеся к раннему детству» [Соловьев 1911, 87].

Детское творчество из прикладного инструмента в методике освоения письменной речи постепенно становится самостоятельным объектом для изучения и оценки педагогов. Детские писательские опыты в их глазах обретают ценность как результаты самодеятельного, самостоятельного творчества, а поэтому обнаруживается проблема «чистого детского искусства» — установления имманентных качеств детского творчества как феномена.

Природа детского писательства рассматривалась преимущественно с точки зрения оригинальности/вторичности. Педагоги на материале детского творчества обращались к вопросам, дискутируемым в теории эстетики: в чем состоит назначение искусства, какова допустимая степень (не)зависимости автора от предшествующей традиции, какие критерии обуславливают оригинальность произведения и где осуществляется переход от ученического копирования творчества предшественников к новаторскому письму. Применительно к детскому творчеству эти аспекты дополнялись наличием возрастного зазора между творцом и экспертным сообществом: творческое самовыражение ребенка оценивалось по меркам взрослых критериев оригинальности/вторичности. Исходя из постулата о невмешательстве в детское творчество (и в целом в детскую жизнь), педагоги заметно тревожились о степени взрослого влияния на юных творцов. В меньшей степени их беспокоило прямое вмешательство в произведение (редактирование со стороны учителя), в большей — книжное влияние как таковое: «Нелепые ученические сочинения, в которых каждое слово чужое, книжное, недетское, каждый оборот почерпнут из диктанта, каждая мысль связана привычным шаблоном грамматических примеров» [Горунович 1918, 33]. Поэтому те педагоги, которые обращались к анализу детских произведений, искали в них самобытное слово, ритм, строй. Как правило, специфика детского творчества формулируется через экзотизацию детской перцепции: «тонкая и своеобразная наблюдательность» [Воронов 1913, 86], «громкая детская наблюдательность» [Аристова 1923, 94]. Например, в своих попытках описать собранный материал (стихотворения дошкольников и школьников) педагог, а впоследствии собиратель и популяризатор крестьянского искусства, Василий Сергеевич Воронов пользуется шеллингианским противопоставлением органичности и книжности: «Эти стихотворения (буду называть их стихотворениями органического характера) почти совсем свободны от книжного духа, наиболее своеобразны и странны для нас, неожиданны по образам и трактовке, более таинственны по духу, в них заключенному, имеют

преобладание внутреннего ритма над техническим [Воронов 1913, 83]». Несмотря на отмечаемую книжность и шаблонность детских стихотворений, педагог в духе Аполлона Григорьева восхищается наивностью поэтического творчества, субъективного детского впечатления и вводит понятие «стихотворение органического характера». Для Воронова такое произведение обладает значительным эстетическим качеством.

Спустя 25 лет Борис Бегак в своей статье «Сталинские питомцы» [Бегак 1938], посвященной сборнику рассказов, стихов и рисунков детского литературно-художественного кружка Военной академии РККА имени М. В. Фрунзе, будет утверждать, что «образчики литературного творчества детей», печатавшиеся в до-революционных детских журналах — это «очень скучные и очень слащавые образчики. Узкий круг их тем отражал узость кругозора тогдашней детской литературы. А узость эта находилась в тесной зависимости от принципов буржуазного воспитания» [Бегак 1938, 56]. Однако критик признает, что появление новых общественно значимых тем не страхует юных писателей и поэтов от подражательности: «Существенно другое. Некоторые из детских произведений тронуты литературным шаблоном, идущим вразрез с их непосредственностью и свежестью. Так, из плохих очерков бородатых очеркистов дети невольно усвоили, что седина должна обязательно „серебриться“, глаза „искриться“, а пары „нести в стремительном танце“. Подлинное чувство ребят несравненно сильнее этих слов. Оно вступает в противоречие со штампом, который ребята, к сожалению, легко воспринимают, и который совсем не способствует воспитанию художественного вкуса. <...> Что же касается самих ребят, авторов сборника, то само собою разумеется, чувство единства формы и содержания придет к ним постепенно, с их художественным ростом» [Бегак 1938, 57]. Сходным образом размышлял и Степан Павлович Злобин, который дебютировал с детской сказкой в стихах, работал учителем литературы и русского языка в школах 1-й ступени, на радио редактором детского вещания, с 1934 г. был секретарем Бюро секции детской и юношеской литературы Союза советских писателей. В статье «Литературно-творческая помощь детям» он обращает внимание на подражательность стиля: «Но советские ребята, по форме следуя классической традиции, иногда прибегая к архаичному словарю, устарелым оборотам, неизменно дают новое содержание. <...> В стихах, где фигурирует „певец крылатый“, „рыбари“, „печально-бледная луна“ и „голубого неба свод“, автор все же не забывает сказать о печорской нефти, угле и разноха-

рактерности северного сырья, и делает он это не натянуто, а просто и естественно. В его же стихах, кстати не совсем поэтически грамотных, встречается дальше немало свежих выпуклых образов: „...уток гибкий строй порой проносится стрелой“, „пасутся кони, терпеливо стгоня мух и мошкару“, „кривых осин корявый ряд“ и т. п.» [Злобин 1938, 111]. Того же мнения придерживается и Лев Моисеевич Квитко, благосклонно разбирающий сборник творчества украинских ребят «Шаслива юність», изданный Детиздатом Украины к юбилею комсомола: «Конечно, пустые, начиненные трескучими фразами стихи, проскальзывающие иногда в нашей периодической печати, также влияют и на детское творчество, есть строки и целые строфы трафаретные, крикливые, выпирающие из того свежего и непосредственного, что присуще творчеству наших ребят. Несомненно, что с дальнейшим общим развитием их вырастет также восприятие настоящего, подлинного в советском искусстве, и все наносное, неорганичное отпадает» [Квитко 1938, 20]. Квитко связывает вторичность стиля детских произведений с влиянием языка газет, а не «классической традиции». Так или иначе, сохранение «непосредственности», «органичности», «подлинности», «свежести» при неизбежном давлении взрослого языка (как книжного, так и газетного) виделось важной задачей, которую ставили себе те, кто обращался к оценке детского творчества, однако эта охранительная цель вступала в противоречие с законами литературного производства.

Тогда оставалось признать, что ценность детского творчества заключена именно в той его части, где еще не прослеживаются следы усвоения литературной традиции. В этом «непосредственном» творчестве виделось прикладное значение знакомства взрослых с детским литературным творчеством: взрослые поймут, как думают и пишут дети и смогут лучше писать детскую литературу. В. С. Воронов, а вслед за ним и Мурзаев размышляют о необходимости точно передавать детскую речь в детской литературе, написанной взрослыми. Всеволод Семенович Мурзаев, педагог, теоретик детского чтения, в статье «Поиски экспериментальных путей создания детского рассказа» рассматривает ребенка как соавтора писателя, а детское творчество — как возможность для писателя создать собственный текст с опорой на текст ребенка, экспериментально проверить произведение, предназначенное для детского чтения: «Выбор темы, сюжета, живость его изложения, жизненность, понятность и близость языка изложения ребенку — все эти и множество подобных вопросов, чрезвычайно важных для детско-

го писателя, могут быть решены самими маленькими читателями и оказать существенное влияние на конечный успех и достоинства детского рассказа в целом» [Мурзаев 1916, 110]. Педагог предлагает детским писателям экспериментальный способ создания произведения для детей, суть которого заключается в вовлечении в творческий процесс самого ребенка. Дети могут помочь писателю и выбрать тему, и психологически достоверно изобразить сцену:

Другой пример. Пишу вместе с детьми в школе пьесу «Принцесса и горошина» — по сказке Андерсена. Действие I — тронный зал, царь и царица, принц, придворные. Общее горе: принц не нашел невесты! Вдруг стук в ворота замка. Входит привратник: «Там пришла девушка»...

Мы именно дошли до этого места и остановились. Что дальше?

— Дальше пусть говорит королева, — вставляет одна из сочинитель — девочка. Непременно королева.

— Что же она скажет?

— «Введите ее скорей сюда: ей там холодно»...

— Но почему она, а не сам король?

— Потому что она — добрее, она — женщина.

И это верно: это — сама психологическая правда. Войти в положение бедной, одинокой, быть может несчастной девушки могла, действительно, скорее всего — женщина и королева.

А мы бились и ломали головы! [Мурзаев 1916, 111]

В. С. Мурзаев придерживался идей Л. Н. Толстого, полагавшего, что дети могут иногда писать лучше, чем взрослые, и что детский писатель должен развивать в себе чуткость, свойственную детям, и обращаться к читателям за помощью в поисках не только тем, но и чуткости. В своей статье педагог приводит пример рассказа, написанного с помощью детей: «Мне нужен рассказ. Я иду к детям и прошу их мне рассказать: ну, что-нибудь... случай какой-нибудь... кто что-нибудь видел... и т. д. Дети рассказывают, я записываю» [Мурзаев 1916, 112]. Взгляд Мурзаева на детское творчество — это взгляд потребителя, для которого ценность детского творчества заключается в использовании его для совершенствования взрослого писателя, а самостоятельного эстетического значения оно не имеет.

Постепенное умаление ценности детского творчества, столь отчетливо представленное в оценках педагогов свободного воспитания и педологов, выразилось в появлении в 1920-е гг. таких

форм организации детского самовыражения, как коллективные творческие проекты. В статье А. Аристовой и А. Веденяпина такой опыт (коллективный дневник класса) представлен как «результат коллективной жизни группы» [Аристова 1923]. С одной стороны, авторы видят индивидуальный вклад детей в создание общего текста, но одновременно процесс создания такого дневника — это процесс коллективного сотворчества: «„Наш дневник“ не только по содержанию, по языку, стилю есть результат коллективной работы, обороты речи, отдельные выражения, метки словечки обдумываются целой группой. Запись ведет дежурный по классу в порядке очереди. Каждый из группы вносит пожелание что-либо записать. Группа в целом принимает или отвергает предложение. Мысль, принятая группой, подвергается стилистической обработке. Вносятся поправки, дополнения, сокращения, замены. Наиболее точная, правильно и красиво выраженная фраза заносится боговорочно в тетрадь» [Аристова 1923, 94].

Поддержка коллективных литературных проектов детей 1920–1930-е гг. была весьма заметной, вплоть до публикаций сборников детских произведений значительными тиражами, при этом в размышлениях педагогов и писателей обнаруживается отчетливое неприятие различных следствий публичного выступления/издания. Во-первых, это «застыдность», страх перед этим пороком обнаружили педагоги еще в 1880-е гг.: «Воспроизведение чужих, вымышленных чувств может породить притворство. <...> Похвалы щедрой на них публики щекотят самолюбие, заглушают свойственную детям нежную и привлекательную застенчивость и часто замещают ее наглостью» [Репертуар 1883, 205]. Во-вторых, это неподобающая мотивировка творческого усилия: «У школьника, получившего представление о печати как о средстве широкой передачи мыслей и чувств, рождается желание сообщить свое произведение слушателю (читателю) и получить одобрение и поощрение. <...> При повторных похвалах рождается стремление к повторной демонстрации новых своих произведений, те же похвалы стимулируют и сам творческий процесс» [Злобин 1934, 1]. С. П. Злобин статье «О детском творчестве» рассуждает о литературной профессионализации детей как о вредном явлении: литературные олимпиады, публикация детских произведений в журналах без критического разбора, чрезмерная и неоправданная похвала, поощрительные гонорары за литературное творчество развивают литературную профессионализацию и дают ложное представление о том, что писательство — это легко: «При легком отношении к творчеству, при неумении работать над

словом, над формой, при отсутствии способности глубоко продумать тему создание литературного произведения является „легким“ делом. И вот эта самая „легкость“ в сочетании со стремлением к литературному заработку создает в ребенке вредное тяготение к легкому высокооплачиваемому труду» [Злобин 1934, 1–2]. Злобин выносит неутешительный вердикт литературным кружкам, считая, что все имеющиеся или плохо работают, или оказываются малочисленными и работают эпизодически: «беседа с немногочисленными кружководцами, пришедшими в райдом, показала совершенно дикую пестроту „методики“ беспрограммья и беспринципности в ведении этого дела» [Злобин 1934, 2]. Перед литературными отделами газет и журналов («Пионерская правда», «Пионер»), литкружками писатель ставит задачу экспертно-критическую, которая должна, по его мысли, принести необходимые результаты: «Не массовое производство литературных вундеркиндов, но массовая пропаганда литературной грамотности и любви к литературе — вот задачи литкружка и литературной страницы, вот задача писателя в работе с детьми» [Злобин 1934, 3]. Расширяя спектр задач перед писателем, выступающим в качестве критика детского творчества, Злобин называет такую цель в работе с детьми: воспитать детей политически и эстетически, «организуя и выращивая вкус» кружковцев.

В конечном итоге круг замкнулся — детское творчество к концу 1930-х гг. снова стало восприниматься как образовательный инструмент, развивающий письменную речь и «любовь к литературе». К вопросу о детском творчестве как о способе самовыражения личности, а по сути дела о праве ребенка на самостоятельное эстетическое высказывание педагоги вернутся уже в 1960-е гг. с возникновением литературных кружков периода Оттепели — клуб «Дерзание» в Ленинграде, пресс-центр при отряде «Каравелла» в Свердловске и многих других.

Примечания

- ¹ См. характерные статьи «Репертуар школьных пьес» и «К вопросу о спектаклях в учебных заведениях» автора, укрывшегося под криптонимом В. Ш. [Репертуар 1883; К вопросу 1883].
- ² Уже в 1910-е гг. вышли первые труды, обобщающие разрозненные идеи о пользе искусств в школе в полноценные систематические методики эстетического воспитания, см., напр., [Румянцев 1913].
- ³ В 1901 г. было выпущено специальное постановление Министерства народного просвещения о взрослом контроле над школьными журналами (см. об этом [Леденева 2010]).

Литература

Источники

- Аристова 1923* — Аристова А., Веденяпин А. Коллективная жизнь и творчество детей // Сибирский педагогический журнал. 1923. № 3. С. 89–100.
- Бегак 1938* — Бегак Б. Сталинские питомцы // Детская литература. 1938. № 18–19. С. 56–57.
- Вентцель 1910* — Ветцель К. Н. Новые пути воспитания и образования детей. М.: типо-лит. т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1910.
- Воронов 1913* — Воронов О литературном творчестве детей // Вестник воспитания. 1913. № 4. С. 74–105.
- Горбунов-Посадов 1908–1909* — Горбунов-Посадов И. И. Два пути нравственного воспитания // Свободное воспитание. 1908/1909. № 4. Стб. 53–56.
- Горунович 1918* — Горунович Я. К вопросу о школьных журналах // Педагогическая мысль. 1918. № 9–12. С. 29–71.
- Злобин 1934* — Злобин С. О детском творчестве // Детская литература. 1934. № 7. С. 1–3.
- Злобин 1938* — Злобин С. Литературно-творческая помощь детям // Детская литература. 1938. № 18–19. С. 110–114.
- К вопросу 1883* — В. Ш. К вопросу о спектаклях в учебных заведениях // Педагогический сборник. 1883. Март. С. 215–222.
- Квитко 1938* — Квитко Л. Творчество ребят Советской Украины // Детская литература. 1938. № 18–19. С. 20–21.
- Репертуар 1883* — Репертуар В. Ш. школьных пьес // Педагогический сборник. 1883. Март. С. 204–214.
- Румянцев 1910* — Румянцев Н. Е. Педология (наука о детях), ее возникновение, развитие и отношение к педагогике. СПб.: Изд-во О. Богдановой, 1910.
- Румянцев 1913* — Румянцев Н. Е. Эстетическое воспитание в начальной школе. М.: Народный Учитель, 1913.
- Соловьев 1911* — Соловьев И. Об изучении литературного творчества детей школьного возраста // Вестник воспитания. 1911. № 7. С. 64–88.

Исследования

- Леденева 2010* — Леденева Ж. А. К истории гимназической журналистики (по материалам российских педагогических журналов XIX — начала XX вв.) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2010. № 1. С. 144–149.

References

Ledeneva 2010 — Ledeneva, Zh. A. (2010). K istorii gimnazicheskoi zhurnalistiki (po materialam rossiiskikh pedagogicheskikh zhurnalov XIX — nachala XX v.) [Towards History of Grammar-school Journalism (on Materials of Russian Pedagogic Journals of 19th Century and Beginning of 20th Century)]. Vestnik Voronezhskogo gos. un-ta. Seriya "Filologiya. Zhurnalistika", 1, 144–149.

Svetlana Maslinskaya, Olga Luchkina

Institute of Russian Literature (The Pushkin House) Russian Academy of Sciences; ORCID: 0000-0001-7911-4323; ORCID: 0000-0002-8184-5309

SQUAD OF TALENTED CHILDREN

The introduction to the archival block offers a brief overview of the reflections of educators, writers, and psychologists on children's creativity. At the beginning of the 20th century, interest in children's writing was closely linked to solving educational tasks: using genres of personal writing (diary, letter, handwritten album/journal), educators hoped to develop students' written speech. At the same time, children's writing began to be endowed with independent value, as a result, the problem of immanent qualities of children's creativity as a phenomenon began to be discussed. The nature of children's writing has been considered from the point of view of originality/secondary. If free education teachers still saw aesthetic value in individual children's creativity, then by the 1930s writers who patronized children's writing stated on the one hand, the need for polishing children's writing, and on the other hand, they fixed the inevitable influence of book and newspaper templates that deformed the "directness", "organicity", "authenticity", "freshness" of children's written language. The fascination with collective forms of creativity (not only in relation to children) in the first third of the 20th century was expressed in the emergence of such forms of organization of children's self-expression as collective creative projects. Their support by adults led to publications with significant circulations of collections of children's works. At the same time, the reflections of educators and writers revealed a jealous rejection of the consequences of publishing children's work: "conceit" and "arrogance" of children. In the end, children's creativity, recognized by educators as a legitimate way for a child to express their personality, by the end of the 1930s again began to be perceived primarily as an educational tool.

Keywords: children's writing, creative self-expression, subjectivity of a child, collective co-creation, literary professionalization