

Елена Романичева

**«ЗА НЕМОТОЙ ИДЕТ ГЛУХОТА» К ТЕКСТУ
И... ПРЕОДОЛЕВАЕТСЯ В ШКОЛЬНЫХ
ТВОРЧЕСКИХ СОЧИНЕНИЯХ
(ПО СТРАНИЦАМ СТАТЬИ
М. А. РЫБНИКОВОЙ «ОТ МАЛЕНЬКОГО
ПИСАТЕЛЯ — К БОЛЬШОМУ ЧИТАТЕЛЮ»)**

Автор обращается к известной в основном по названию статье М. А. Рыбниковой «От маленького писателя — к большому читателю». Анализируя ее и параллельно привлекая другие исследования, автор говорит о попытке методиста соединить в единой системе классную и внеклассную работу, поставив в центр развитие творческих способностей ученика, в том числе и через обучение творческому сочинению. Рассматривая литературное творчество учеников с «педагогической» точки зрения, М. А. Рыбникова утверждает: если маленький читатель не попробовал себя в написании текста, то за «немотой следует глухота» к слову, к художественному произведению, поэтому написание собственного текста должно предшествовать чтению. Обучение творческим сочинениям методист предлагает выстроить от школьника, только начинающего входить в мир литературы, от его жизненных наблюдений, которые он фиксирует в своем тексте. Описывая свой урок обучения творческому письму, методист показывает, как это можно сделать в любом классе с самыми разными детьми. Обучение творчеству, как показано методистом в дальнейших статьях, идет по определенному алгоритму: формирование умения видеть и наблюдать, выбор точного слова для фиксации своих мыслей и чувств, обогащение лексического запаса, в том числе и через обращение к классическому тексту в процессе его анализа, планирование материала.

Ключевые слова: творческие сочинения, алгоритм обучения, формальное и неформальное образование, чтение по школьной программе, Мария Рыбникова

Елена Станиславовна Романичева
Московский городской педагогический университет
Москва
RomanichevaES@mgpu.ru

DOI: 10.31860/2304-5817-2023-1-23-193-213

Двадцатые годы XX в. — это период поиска новых авторов, в том числе и детей, и эстетических позиций в советской литературе, в частности, детской. Это еще и интереснейший этап поисков в области образования и педагогики, связанный в первую очередь с реформированием школы, с развитием субъектности школьника. Отсюда и новый подход к освоению содержания образования: «комплексы» вместо традиционных «предметов», «лабораторный» и «проектный» методы изучения материала. Список изучаемых текстов в 1920-е гг. не имеет такого значения, как век спустя (он не приобрел статус обязательного для освоения канона), перечень предлагаемых произведений как классических (традиционно входящих в школьное изучение произведений русской классики XIX в.), так и современных, созданных советскими писателями, носит характер своеобразного ориентира: учитель, как правило, подбирает текст, с которым работает в рамках освоения тематического комплекса («Город», «Деревня», «Эпоха буржуазных реформ и пореформенное хозяйство» и т. д.) под учебную задачу, перенося акцент с художественного произведения на читателя. Именно поэтому учителя проводят многочисленные эксперименты с построением учебных занятий (отнюдь не всегда урока), ученикам же предлагается освоить как новые формы учебной деятельности, так и новые виды учебных заданий.

В области преподавания литературы этими поисками занимались в первую очередь те педагоги, которые начинали свой путь как учителя дореволюционных гимназий. К их числу можно отнести С. И. Абакумова, Н. М. Соколова, В. В. Голубкова, М. А. Рыбникова. Методисты понимают, что состав учащихся трудовой советской школы стал другим, чем в дореволюционных классических гимназиях и реальных училищах, что большинство школьников — это читатели в первом поколении. Они ищут новые подходы к организации учебных занятий по литературе, способы литературного развития учащихся, которое в 1920-е гг. трактуется широко: это и развитие культуры чтения, и развитие культуры авторства.

Хотя произведения художественной литературы включаются в «комплекс» по тематическому принципу и играют в основном иллюстративную или воспитательную роль, они все равно должны быть освоены учениками. Именно поэтому С. И. Абакумов предлагает внести в чтение «элемент активности», который сделает его «творческим»: «...мы установили два момента творческого чтения 1) само чтение и 2) творческая реконструкция образного и эмоционального содержания» [Абакумов 1925, 23], и показывает,

как организовать процесс чтения и какими творческими заданиями, в том числе словесного характера, его можно сопроводить в рамках учебного занятия. Н. М. Соколов методически обосновывает этапы работы над художественным произведением [Соколов 1928] и систему устных и письменных работ учащихся, которая, будучи включенной в учебные занятия, позволяет решить вопрос «о выработке учащимися литературного стиля путем самостоятельности, а не подражательности» [Соколов 1927, 8]. Оба методиста-словесника сходились в том, что письменные работы не должны быть выполнены как подражание образцу¹, а обучение их созданию должно стать частью учебного занятия (или урока), т. е. проходить в рамках школьного образования. Справедливости ради отметим, что Н. М. Соколов, не будучи сторонником «комплекса», выделял в литературном образовании два направления: классную и внеклассную работу. К первому он относил изучение текста и творческую работу по итогам его изучения, которую ученик создает в том же жанре (например, басня, сказка). Ко второму — литературные экскурсии, кружки, выставки и т. д.

Особое место среди педагогических исканий 1920-х гг. — это отмечают исследователи [Роткович 1959; Роткович 1976; Ионин 2002; Ланин 1999] — занимают работы М. А. Рыбниковой. Проблеме детского творчества (для 1920-ых годов эта проблема стала одной из основных как в практике работы методиста-словесника, так и в научно-методических исследованиях) она также решала применительно именно к школьному обучению. К сожалению, этот аспект ее методических поисков находится на периферии педагогических научных исследований.

Во многом это связано с тем, что ни одна из работ методистки (этим феминитивом активно пользовался Я. А. Роткович [Роткович 1959]) на тему обучения творческим работам, как и книги С. И. Абакумова и Н. М. Соколова, ни разу не переиздавались в полном объеме. Мы имеем в виду статьи М. А. Рыбниковой по проблемам «обучения творчеству»: «Бывшие школьники о школьных сочинениях» (1927), «От маленького писателя — к большому читателю» (1929), «Постановка творческих работ» (1930), «Культура образа» (1930), «Творческие сочинения как предмет методики» (1930), «История шести дорог (к вопросу о творческих сочинениях)» (1934). В своем первоначальном виде эти тексты были опубликованы один раз в методических журналах 1920–30-ых гг. прошлого века, которые давно стали библиографической редкостью. И хотя методист — и в этом мы убеждаемся по мере чтения ее текстов — фрагментарно

использовала их в более поздних исследованиях, понятно, что методику обучения словесному творчеству в рамках учебного занятия которую она разработала, необходимо восстанавливать. Предлагаемая вниманию читателей статья — первый шаг на этом пути.

Сразу отметим, что Рыбникова отмечала эффективность словесного творчества («Разумно поданные и достаточно эмоциональные зарядки будят творческие силы всех ребят без исключения. Таков один из очень существенных выводов нашей методики» [Рыбникова 1963, 293]²), хотя и предполагала:

Найдутся учителя, которые перенесут показанный нами путь работы на кружковые занятия, оставив для класса лишь то, что посерьезнее и посуше. Конечно, в кружке также можно заниматься детским творчеством, играми, монтажами, изданием журнала, подготовкой вечера. Но почему же нельзя дать эти эмоциональные зарядки классу? Это как раз и необходимо, чтобы разбудить дремлющее сознание задних парт [Рыбникова 1963, 293].

К сказанному добавим: М. А. Рыбникова в своих статьях аналитически описывала опыт собственной работы, «предъявляла» его самому широкому кругу читателей для обсуждения (большая часть статей была опубликована в востребованном словесниками журнале «Русский язык в школе», который в упомянутый период выходил под тремя названиями: «Русский язык в школе» (1914–1927, с 1932 года по настоящее время), «Русский язык и литература в трудовой школе» (1928), «Русский язык в советской школе» (1929–1931)), потом вносила в текст необходимые изменения и, как правило, в дальнейшем включала в объемное методическое пособие для учителей. Так она планировала сделать и с перечисленными статьями: на это указывает историк методики Я. А. Роткович: «В конце 20-х годов М. А. Рыбникова задумывает книгу о творческих сочинениях „Словесное творчество как предмет методики“» [Роткович 1976, 282]. Исследователь связывает это с тем, что в СССР началась борьба за чистоту речи школьников и это был вклад методистки в общее дело. Нам же представляется, что М. А. Рыбникова видела свою задачу гораздо шире: она создает для советской школы принципиально новую методическую систему обучения литературы и, апробируя ее в собственной практике, стремится вписать в нее очень важное направление — работу над творческими сочинениями.

Прокомментируем сказанное, прежде всего ответив на вопрос: почему так важно было М. А. Рыбниковой ввести в практику школь-

ного обучения творческие сочинения и предложить методическое сопровождение подобной работы?

Но сначала уточним, как М. А. Рыбникова понимала «творческое сочинение»: «Часто критикуют этот термин, потому что творческое начало есть, конечно, и в тех рассуждениях, которые наши учащиеся дают о произведениях... Но я думаю, что этот термин надо понимать условно» [Рыбникова 1958, 476]. Само понятие (без его терминологического уточнения) стало активно употребляться в педагогике первых трех десятилетий XX в., по-другому *творческие сочинения* назывались *творческими опытами* (и это более точно) и *творческими работами* (это более размыто, потому что к числу *творческих работ* можно отнести работы несловесные: они могли быть нарисованы, вылеплены, выполнены в технике коллажа и т. д.).

В дальнейшем в методике преподавания литературы *творческими сочинениями* стали называть тексты учеников на свободную тему, созданные, как правило, в самостоятельно выбранных ими жанрах (эюд, страничка из дневника, воспоминание, короткий рассказ, очерк и т. д.), написанные не на основе художественного текста. Такое сочинение на свободную тему не подразумевало ни интерпретации прочитанного, ни подражания образцу, оно могло быть создано на тему, которая была близка «программному» тексту, но формулировалась в самом общем виде: «Радостная встреча», «Расстались», «В город из деревни» (темы взяты из статьи М. А. Рыбниковой «Постановка творческих работ» [Рыбникова 1930а]). Однако во второй половине XX в. работы в этом жанре оказались на периферии учительской практики: уроки обучения творческим сочинениям последовательно вытеснялись уроками обучения сочинениям-рассуждениям на основе прочитанного (сочинениям на литературную тему), а обучение свободному письму уходило во внешкольную, студийную или кружковую, работу.

Однако вернемся на сто лет назад. Термин *творческое сочинение* к началу 20-х гг. XX в. уже стал общепринятым: пришел он в методику из практики внешкольной работы по словесности, которая активно развивалась в начале XX в. В рамках именно внеклассной работы, как правило, и процветало самостоятельное творчество детей и подростков, не связанное с освоением программных текстов. Через опыт такого сочинительства прошла и сама М. А. Рыбникова. Об этом факте ее биографии пишут историки методики [Роткович 1959; Методика 2018, 267–272], отмечая, что, будучи пансионеркой

Московского Мариинского женского училища, она писала автобиографические повести, которые печатались в ученическом журнале. Более того, несколько лет спустя, работая учителем словесности в женской гимназии г. Вязьмы, она организовала литературные собрания, т. е. имела опыт работы с самостоятельно написанными текстами учениц и организовывала их обсуждение.

Именно с опорой на опыт внеклассной работы дореволюционных гимназий и отчасти детских журналов, как работы наименее регламентированной и наиболее отвечающей идеям свободного воспитания Л. Н. Толстого, которыми в начале своей профессиональной педагогической деятельности она была увлечена (на это тоже указывают отечественные исследователи [Роткович 1976, 261; Методика 2018, 268]), Рыбникова стремилась выстроить литературное образование в новой, советской школе. Поэтому в содержание предмета методистка включала современную литературу, которая традиционно оказывалась за пределами гимназического курса словесности, и тот формат сочинений и других творческих работ, который также был за рамками урока. Она была убеждена: достижение художественного произведения идет не только на учебном занятии: выставка, экскурсия, работа в кружке, вписанная в общую систему изучения литературы, помогает школьникам насытиться «непосредственными художественными впечатлениями большой силы и завершенности» [Рыбникова 1922, 11].

Поэтому при непосредственном участии М. А. Рыбниковой последовательно начинает складываться принципиально новая система школьного литературного образования, в рамках которой классная (урочная) работа и внеклассная не дополняют друг друга, а существуют в неразрывном единстве. Лабораторный и проектный методы являются ведущими для организации учебного процесса в этот период. Однако принципиально новый подход к организации обучения литературе (без четкого разделения на классную и внеклассную работу) потребовал и нового методического сопровождения, за разработку которого берется М. А. Рыбникова. В ее методических исканиях 1920-х гг. отчетливо прослеживается несколько направлений. Мы остановимся на одном из них, связанном с детским творчеством и уже — с сочинительством. Сразу отметим, что речь идет о творческих работах/сочинениях *учебного* характера. Впервые в отечественной методике ставится задача — на учебных занятиях научить школьников выражать себя в слове: «Все дело в том, что творчеству (речь идет о словесном творчестве — *Е. П.*) надо учить» [Рыбникова 1930, 57].

Дореволюционной российской школой были разработаны приемы обучения сочинениям неинтерпретационного характера, но практически все они были выстроены «от текста». Выбранное учителем художественное произведение (или его законченный фрагмент) прочитывалось и анализировалось, и на основе текста-образца ученик писал собственный текст. Так «отзывался» в обучении учебный курс «Риторика и пиитика», из которого и вырос в XIX в. курс словесности. Создавая свою систему обучения творческим работам, М. А. Рыбникова преодолела традиции риторического подхода, потому что пошла иным путем. Она полагала, что творческие сочинения учебного характера нужны для других целей: «...с их помощью мы учим ребят видеть, смотреть, наблюдать, понимать людей, потому что с помощью этих работ мы помогаем учащимся осознавать самих себя», — так написала методистка в своей последней статье «Письменные работы по литературе в старших классах» (1941) [Рыбникова 1958, 480].

Однако новый подход к «постановке» творческого сочинения (не от прочитанного текста, а от жизненного впечатления — в этом принципиальное отличие ее методики) начал формироваться в ее профессиональной деятельности еще до революции. Во время преподавания в Вяземской женской гимназии она отвергла традиционный путь обучения сочинению-описанию природы на основе «классического образца». В качестве подготовки к сочинению ученикам было предложено совместить работу с текстом (прежде всего с пейзажной лирикой) и иллюстративным материалом (пейзаж в живописи) с экскурсиями «в природу», целью которых было накопление собственных впечатлений от увиденного, последовательное формирование и развитие умения «видеть и любоваться». Ведь, по мысли Рыбниковой, видеть прекрасное человек сначала «научается» в жизни, а потом — в литературе, эстетическое чувство пробуждается в нем, когда он наблюдает природу, а не читает о ней:

...пора пробуждения чувства природы, эстетического восприятия мира — это пора 12–13 лет. Если в эти годы, в третьем, четвертом, пятом классе не помочь подростку в развитии его умения видеть и чувствовать, — результаты могут быть плачевные. 15–16-летние девушки могут обнаружить совершенную невосприимчивость, полную глухоту и слепоту... [Рыбникова 1917, 56].

Таким образом, была определена исходная точка развития новой методической системы: от живых эстетических впечатлений к тексту, своему и чужому.

Но как же развивать наблюдательность? С одной стороны, через включение в учебную работу такой формы, как «образотворческая экскурсия»³:

Экскурсия учит искусству видеть и истолковывать виденное через организованную подачу впечатлений. В экскурсии мы располагаем показ так, чтобы впечатления чередовались, контрастировали, оттеняли друг друга и чтобы сами собой вели к выводу. Поэтому словесник не может удовлетвориться использованием работы биолога и историка, но должен давать и свои экскурсии с расчетом на возбуждение впечатлений и на запись их [Рыбникова 1963, 263].

На это укажет М. А. Рыбникова в главе «Система письменных работ» своей итоговой книги «Очерки по методике литературного чтения» (1941). Раздел, из которого взято это высказывание, носит значимый подзаголовок — «Стимулы и образцы». В приведенной выше цитате есть очень важное указание на необходимость записи впечатлений. Мало что-то увидеть, почувствовать, пережить — свое впечатление надо зафиксировать, передать словами. Так определяется следующее направление-ступенька в работе над творческим сочинением — работа над языком, который ученик осваивает в процессе письма. Такая «постановка» языковой работы, по мысли методиста, непосредственно связана с развитием наблюдательности: «Упражнение, испытание собственных сил — единственно правильный путь к зарождению внимания» [Рыбникова 1921, 4]. А через 20 лет в «Очерках...» она добавит: «Усвоение словарных материалов основывается на словесном оформлении живых впечатлений ребенка (игра, уроки, посещение театра, экскурсия), на литературном чтении, на специальных словарных упражнениях» [Рыбникова 1963, 210].

Вернемся, однако, к несостоявшемуся замыслу. Как предположил историк литературного образования Я. А. Роткович:

В книгу «Словесное творчество как предмет методики» должны были, по-видимому, войти опубликованные в журналах статьи «От маленького писателя — к большому читателю», «Постановка творческих работ», «Культура образа», «Творческие сочинения как предмет методики» и напечатанная позднее «История шести дорог» [Роткович 1976, 283–284].

Нам представляется, что обращение только к названным статьям⁴ позволит ответить на один важный вопрос: возможно ли

в рамках изучения предмета «литература» поддержать или даже стимулировать детское творчество? Каковы задачи, направленные на его развитие, и как оно стимулируется и поддерживается в рамках формального школьного образования?

Остановимся подробнее на статье 1929 г. «От маленького писателя — к большому читателю», которой, как предположил Я. А. Роткович, должна была открываться книга и которую упоминает М. А. Рыбникова в письме к Горькому (см. ниже). Ее название стало своеобразным девизом, который постоянно звучит в профессиональном педагогическом сообществе. И это при том, что подавляющему большинству педагогов и методистов статья знакома только по названию, хотя ее методологический характер очевиден: в ней обосновано место творческого сочинения в системе изучения литературы и определены этапы обучения творческим работам.

Рыбникова считает, что писать творческое сочинение и обсуждать получившийся текст совместно с учениками необходимо *перед* изучением программного произведения, а не по ходу или по окончании чтения, как это предлагали делать ее современники-методисты. Перед началом чтения она предлагает ученикам написать свое творческое сочинение на ту же тему, которая будет в классическом или современном произведении, входящим в школьную программу. Такой неожиданный ход, по мысли М. А. Рыбниковой, позволит ученикам увидеть в тексте существенно больше, потому что они уже примерили роль писателя на себя, ощутили, что создание текста — это не простое описание увиденного вокруг, а взгляд на окружающий мир «удивленными» глазами, воплощенный в слове. Поиск точного слова для передачи своих мыслей и чувств — работа трудная. Она нужна ученикам не только для расширения своего лексического запаса (по-другому не назвать увиденное, услышанное, прочувствованное), но и для пристального взглядывания в чужой текст, освоение его поэтики, как пишет М. А. Рыбникова, не через «теорию словесности», а «практически». Она нужна для формирования «читателя-ценителя и читателя-критика», иными словами, для литературного развития ребенка, она обеспечивает его вдумчивое чтение, последовательное вхождение в мир художественного произведения и понимание этого мира. Свою статью методист начинает с критики сочинений-характеристик, «нудных и равнодушных», которые пишут ученики:

Что пишут наши школьники? Характеристики героев читаемого произведения, ответы на составленные по произведению вопросы;

ребята в 14–15 лет характеризует писателя, его творчество, высказываются о группах персонажей того или иного автора.

Учителя поправляют десятки, сотни — в итоге тысячи! — однообразных сочинений, нудных и равнодушных. Словеснику кажется, что напишет ученик о некрасовской Дарье или о пушкинском Дубровском — и он уже что-то получил, он поработал над Некрасовым и над Пушкиным.

Конечно, поработал, но как? Чего стоит эта работа? Нельзя ли те же часы, то же время истратить продуктивнее? Нельзя ли острее поставить в сознании ученика вопросы о персонаже, о языке автора, о законах и о задачах художественного творчества? [Рыбникова 1929, 81]

Критикуя сочинения-характеристики как шаблонные и неинтересные, Рыбникова, во-первых, исходит из того, что только к 15–16 годам ученики готовы к самостоятельной работе над характеристикой героев, они могут дать ее развернуто, а не через перечисление качеств. И, во-вторых, она опирается на результаты анкетирования учащихся (они были опубликованы двумя годами ранее) в статье «Бывшие школьники о школьных сочинениях» [Рыбникова 1927], где автор утверждала, что школьников в работе над сочинением привлекает «новизна темы, ее свежесть, степень самостоятельности в работе», а «работать только в сторону восстановления сказанного, причем мало чего давшего для воображения, было неинтересно» [Рыбникова 1927, 189, 190].

Рыбникова говорит, что у нее принципиально иной взгляд на творческие сочинения, чем у ее коллег, предшественников и современников:

Творческие опыты учащихся не раз были предметом внимания методистов-словесников. Но подход этот определялся или интересом художественного порядка, или порядка педагогического. Учитель-словесник искал в писаниях своих учеников художественных достижений. Он выделял наиболее способных, и высшей наградой ему было — впоследствии, когда-нибудь — выступление его наиболее способного ученика в печати. Ученый педолог собирал творческие опыты, чтобы изучить по ним особенности пола, возраста, социальной группы [Рыбникова 1929, 81].

Она же предлагает такой вид работы, исходя из сугубо педагогических задач: не определять наиболее способных, а учить писать творчески, «от себя» всех, для нее важно методически показать «и результаты работы, и формы ее осуществления». Как же Рыбникова выстраивала работу над творческим сочинением?

В феврале (1929 г.) после жестоких морозов (25°–30°) детям 6-ой группы одной московской школы предложена была тема: «Мороз». Они писали сочинение в классе в течение одного часа. Мною работы были просмотрены дома (но не поправлены), и на следующем уроке сочинения эти читались и разбирались [Рыбникова 1929, 83].

Так как нам важны методические приемы, а не сами тексты ученических работ, то мы пойдем по пути Рыбниковой («Когда мне лично удавалось публиковать ученические сочинения творческого типа, то я делала это в целях демонстрации методических приемов» [Рыбникова 1929, 82]) и выделим «технику классной работы над написанным уже сочинением», пропуская детские тексты.

Как уже было сказано, она не правила работы, когда их проверяла, а только просматривала. Однако выбирала те работы, которые будут обсуждаться коллективно, и определяла порядок их представления классу. Первым текстом на уроке предлагалось сочинение повествовательного характера о случае на охоте в морозный день, второй текст — описательный и бессюжетный — сочинение-описание морозного дня. Выбор текстов объясняется тем, что первый из них — коротенький рассказ, обсуждение которого позволяет говорить о том, как развивается действие, что его движет, ввести «практически» (на этом настаивает методист) понятие композиции, завязки, кульминации и развязки. Вторая работа — бессюжетная, поэтому предметом обсуждения является то, как именно описан морозный день и можно ли соединить два текста в единый. Poleмика вокруг третьей работы, которая за наивность и непонимание адресата подверглась резкой критике, привела к очень важным выводам. Коллективное перечитывание текста показало не только бессилие автора в изображении картины морозного дня, но и позволило учителю поставить вопрос о том, почему текст оказался столь невыразительным (притом украшенным многочисленными восклицаниями «как красиво!»), а классу задуматься — можно ли объединить эти тексты в один. Оказывается, автор не смог увидеть картину морозного дня «новыми глазами»:

По вопросу об удивлении. Он очень важен в писательском деле.

Автору всегда лучше брать предмет так, как будто он его видит впервые. Мы припоминаем, как в прошлом году эти же ребята описывали свой класс, сделав такой опыт: вышли из него и вошли снова, как будто никогда не были, взглянув удивленными глазами. И сочинения были хороши. И эта девочка, как всякий живой человек, радуется, словно в первый раз видит. Это не плохо, а хорошо. Только она не суме-

ла выразить своего удивления и восхищения. Для этого мало сказать: «Ах, как красиво!», сам будь морозом, рисуй! А мы уже будем судить: красиво или нет.

Нет худа без добра. Вскрыли недочеты, и этим самым выяснили то, что должно быть. Выбор темы, подход к изображаемому, выразительность слова — все эти вопросы стояли вплотную перед классом, мы ими жили. И это всегда бывает при настоящем разборе ученических творческих сочинений. Это одна из главных функций анализа подобного рода очерков и рассказов — от маленького писателя к большому читателю [Рыбникова 1929, 86].

Далее Рыбникова описывает работу над поэтическим текстом о морозном дне. Приведем только выводы по этой части статьи:

Мы работали целый час над литературой, над поэтикой. Но работали практически, трудовым методом, забыв о «теории словесности». Тема рассказа, его конструкция, взаимоотношения частей, в частности описательных и повествовательных, — вот что мы выяснили на первых же двух рассказах. На третьем поставили вопрос о манере письма [Рыбникова 1929, 87].

В заключительной части статьи методистка описывает, как был построен урок по рассказу А. П. Чехова «Мороз». Проанализировав ответы детей, Рыбникова показывает, на что обратили внимание дети в своих сочинениях и сколь многое в тексте увидели самостоятельно: они оценили мастерство писателя в изображении характеров, описании морозного дня, язык и средства выразительности, которые использовал автор, и умение найти точное и выразительное слово для этого. Точное понимание чужого текста возникло благодаря работе над своим сочинением.

В конце статьи методистка вновь говорит о качестве сочинений («работы средние», но «каждая со своим лицом») и подчеркивает, что для школьного литературного образования их художественные достоинства не так важны, потому что она ведет речь об учебном творчестве:

Все это несложно в своем первоначальном виде, но очень сложно и многогранно в своих результатах, к которым придет и класс и учитель.

Вот я и думаю, что публикация детских творческих сочинений как ценности художественной — это одно; те же материалы как сырье для педагога — это другое. И, наконец, методический подход к сочинениям — это третье.

Эта методическая точка зрения вызывает к жизни два вопроса: 1) как пробудить охоту писать и 2) как это словесное творчество методически использовать?

В данной статье эта вторая подтема и разработана [Рыбникова 1929, 89].

Таким образом, Рыбникова утверждает, что написание творческого сочинения перед обсуждением программного текста стимулирует детей к творческому мышлению, развивает навыки письма, способствует вдумчивому прочтению и обсуждению. Стимулирование детей к художественному творчеству на уроках литературы ставит целью сделать учеников «большими читателями», а не «маленькими писателями». Развитие навыков чтения, способности, желания и умения писать нужно для того, чтобы ввести ученика в мир художественного произведения и одновременно способствовать речевому развитию школьника. Эта работа протекает следующим образом: «открыть глаза» ученику, т. е. создать условия, чтобы он увидел мир вокруг «новыми» глазами (научить наблюдать) — помочь найти точные и выразительные слова для записи собственных впечатлений, обратившись к художественному тексту, показать в процессе разбора, как аналогичную задачу выполнил писатель, «оказать помощь в планировании материала».

Подчеркнем еще раз, что такая «постановка» творческих сочинений оказалась возможна только при отсутствии обязательного списка текстов для изучения и установленного количества часов, отводимого на работу с ними. Таким образом, у учителя есть возможность решать ту или иную учебную задачу, достигая поставленной цели, при этом он не связан временным регламентом:

Я делала последние годы так, что старшие классы все первое полугодие... жили одним каким-нибудь поэтом. Неужели нельзя сидеть с Пушкиным месяца три? Необходимо. Если не с Пушкиным, то с Толстым. С кем – все равно. Лишь бы был такой автор, на котором юный читатель выучился вчитываться, вживаться, вчувствоваться в творческий мир поэта [Рыбникова 1922, 6].

Такая свобода учителя позволяла ему соединять классную и внеклассную/внешкольную работу по предмету в единое целое, обогащать методический инструментарий и самое главное — поддерживать и развивать способности учащихся в области словесного творчества.

Ответу на вопрос «Как пробудить охоту писать?» [Рыбникова 1929, 89] посвящены следующие три статьи М. А. Рыбниковой, опубликованные одна за другой в 1930 г.: «Постановка творческих работ» [Рыбникова, 1930а], «Культура образа» [Рыбникова,

1930] «Творческие сочинения как предмет методики» [Рыбникова, 1930б], в которых в рамках характерного для методистки системного подхода предложена методика обучения словесному творчеству, выстроенная на принципах «накопления, усложнения, логики, связей и дозировки материала» [Сосновская 2016, 20]. Обозначим ее составляющие:

- творческому письму предшествует наблюдение, поэтому сначала учим видеть (и слышать), наблюдать, запоминать. Задача учителя — методически грамотно организовать впечатления учащихся, например, на образотворческих литературных экскурсиях [см. подробнее: Случевская 1928, 141–143];
- впечатления (зрительные, слуховые, моторные) учим фиксировать, но не в текстах-описаниях, а текстах-повествованиях, создавая которые, ученики осваивают трехчленную композицию нарратива: завязка, кульминация, развязка. На этом этапе в качестве композиционных упражнений предлагаем составлять планы и пересказывать/писать изложения по литературным произведениям или их фрагментам;
- поиск естественных языковых форм происходит не только при чтении, пересказе и изложении художественного текста, но и через игры с загадками сначала в этнографическом музее [Рыбникова, Случевская 1929], а потом на уроке. Последующее сочинение загадок, которые «дают возможность искать и схватывать образы, мыслить метафорой, играть оксюморном» [Рыбникова 1930а, 104], помогает практически освоить поэтику. Об этом методист пишет в статье «Культура образа», указывая в сноске, что «статья является главою книги о творческих сочинениях учащихся „Словесное творчество как предмет методики“» [Рыбникова 1930, 57].

В заключительной статье это своеобразного цикла М. А. Рыбникова выдвигает тезис: «Литературное творчество ребят в политехнической школе должно занять большое место. Новая школа требует наряду с литературоведением литературы как таковой» [Рыбникова 1930б, 22], — и последовательно обосновывает его, указывая на трудности перехода от сочинений-характеристик к творческим сочинениям и показывая, в том числе и на конкретных примерах, пути преодоления этих трудностей.

Однако в 30-е гг. XX в. подход к организации учебного процесса меняется кардинальным образом: началом реформы в области обра-

зования стало постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 25 августа 1931 г. В документе отвергаются проектный и лабораторный методы организации занятий, потому что они признаются вредными. В школу возвращается классно-урочная система, осуществляется последовательный переход на единые программы и стабильные (а не «динамичные», т. е. постоянно меняющиеся) и единые для всей страны учебники. Возможно, по этой причине М. А. Рыбникова не удалось издать книгу о творческих сочинениях, даже несмотря на ее письмо к Горькому от 20 сентября 1931 г. (его цитирует в обеих своих книгах историк отечественной методики Я. А. Роткович [Роткович 1959, 41–42; Роткович 1976, 286–287])⁵, в котором она объясняет необходимость ее издания и просит о поддержке:

Культура чтения, знание истории литературы — необходимы. Но человеку, умеющему говорить и писать, понимание значимости Пушкина, Толстого, Чехова будет даваться быстрее; он несравненно скорее схватит и оценит их мысли и мастерство. И обратно: за немотой идет глухота (см. гл. «От маленького писателя — к большому читателю») [Роткович 1976, 287].

Обращение к Горькому не возымело последствий, однако М. А. Рыбникова не оставляет попыток убедить профессиональное сообщество в необходимости продолжать работу в этом направлении:

Стимулировать творчество, заразить ребят желанием писать, найти тему, выправить написанное — все это ряд ответственных методических мероприятий... рядом с уроками по литературе идут уроки по творческим сочинениям. Эти сочинения, написанные по материалу текущей жизни школьника, развивают в подростке умение найти слово, высказаться, оформить свою мысль по определенному плану, в определенной композиции. Педагогическое значение этих опытов громадно. Школьник учится видеть, понимать видимое и оформлять все это в слове. Кроме того, после собственного опыта, хотя бы элементарного, он подходит совершенно иначе к литературе, — он растет как читатель.

Мы не стремимся сделать из каждого школьника писателя, но дать культуру слова необходимо. <...> Начинать эту работу, очень ответственную и сложную, нужно с младших классов, и только путем повторяющихся упражнений, переходя к более сложным вопросам, можно достичь каких-либо результатов [Рыбникова 1934, 65].

Следуя своему методу, Рыбникова описала в статье изменения творческих сочинений у шести учеников, которые она фиксировала на протяжении нескольких лет. В статье она приводит тексты работ в хронологическом порядке и, анализируя их, показывает, как в процессе обучения на протяжении ряда лет развивалось словесное творчество школьников.

Однако в целом попытка М. А. Рыбниковой соединить в школьном образовании классную и внеклассную/внешкольную работу в единое целое не воплотилась в массовой образовательной практике. Литературное творчество учеников, развитие их художественных способностей, поддерживаемое системой творческих сочинений, постепенно, но последовательно вытеснялось на периферию основного образования и в конце концов ушло в образование дополнительное, где существует и поныне. Важным результатом работы М. А. Рыбниковой становится осмысление творческой деятельности ученика. Но в 1930-е гг. ученик постепенно перестал рассматриваться как субъект собственной учебной, в том числе и творческой, деятельности, он стал объектом, на который направлено преподавание литературы и задача которого — прочитать текст, усвоить полученные от учителя знания о прочитанном, закрепить их по учебнику и воспроизвести усвоенное в сочинении на литературную тему. Так, отказ от творческого сочинения как обязательной составляющей литературного образования во многом и привел к тому, что к началу 1940-х гг. в изучении литературы в школе «за немотой следует глухота». Начался кризис предмета, который продолжался вплоть до середины 1950-х гг.

Примечания

- ¹ Было бы ошибочным считать, что российские дореволюционные методисты не стремились научить учеников творческому письму. Более того, именно сформированное умение писать самостоятельно, создавая разные тексты, по мысли одного из ведущих учителей и методистов XIX в. Льва Ивановича Поливанова, и есть настоящая грамотность: «Такая грамотность возможна лишь при действительном усвоении прозаических форм в самом широком смысле этого слова, т.е. начиная элементарной техникой отрывистой и периодической речи и кончая полным умением облекать мысли в изящную форму, столь же разнообразную, как могут быть разнообразны предметы изложения; умением владеть вполне свободно логическим расположением сочинения и его выражением» [Русская 1912, IV]. Руководствуясь идеей Н. М. Карамзина, что «авторы помогают согражданам лучше мыслить

и говорить» (эта цитата взята в качестве эпиграфа к хрестоматии), до-революционные методисты (не только Л. И. Поливанов, чью учебную книгу как самую популярную в конце XIX — начале XX в. мы привели в пример), выстраивали обучение сочинению «по модели», учили писать, руководствуясь «образцом», предлагая гимназистам «серьезное чтение» и одновременно материал для собственных сочинений. Так, Л. И. Поливанов в предисловии к собственной хрестоматии писал: «...статья эта (речь идет об отобранных фрагментах — *Е. Р.*) только образец будущего сочинения: логический путь, пройденный ее автором, может быть пройден учеником в его собственном сочинении на тему, аналогичную с темой образца, все примеры автора образца поняты учеником в связи с потребностями темы этого образца и потому не могут быть перенесены учеником в его сочинение всецело: сознательное отступление от образца будет не менее поучительно, как и следование ему» [Русская 1912, V]. Сразу отметим, что это пишет создатель, директор и учитель-словесник одной из лучших московских гимназий, которая была известна современникам как «поливановская». Л. И. Поливанов был, как и его многочисленные предшественники и современники, убежденным сторонником классического образования и полагал, что основной задачей при обучении сочинениям является прежде всего развитие логического мышления и правильной литературной речи.

- ² Мы цитируем самую известную книгу М. А. Рыбниковой по изданию 1963 г. Издание подготовлено к печати профессором Н. И. Кудряшевым, который «работал и сформировался как исследователь под руководством М. А. Рыбниковой» [Методика 2018, 157], поэтому, хотя и понимал, что некоторые положения ее методической системы не соответствуют уровню методической науки начала 1960-х гг., оставил текст без редакторских сокращений, написав к нему развернутое предисловие. Это издание, в отличие от первых двух (1941 и 1945 г. — годы выхода говорят сам за себя), снабжено развернутыми примечаниями и тематическим указателем. Книга оцифрована и выложена на сайте Научной педагогической библиотеки имени К. Д. Ушинского (http://elib.gnpbu.ru/text/rybnikova_ocherki-po-metodike-literaturnogo_1963/go,315;fs,0/).
- ³ Термин, как и метод, стремилась ввести в практику работы словесников и в методический дискурс коллега М. А. Рыбниковой и ее соавтор, Л. Е. Случевская.
- ⁴ Работа над тем, что сегодня в образовании называется речевым развитием учащихся — целое направление в методическом творчестве М. А. Рыбниковой. Мы исключили обращение к ее многочисленным работам по этой тематике, находящимся на стыке филологии и методики, потому что считаем: проблема обучения школьников языку и речи во взаимосвязи с их собственным литературным творчеством в ее методической системе — предмет самостоятельного исследования.

⁵ Это письмо сохранилось в архиве А. М. Горького (шифр хранения: КГ-уч-9-46-1 (корреспонденты Горького — учителя) – Рыбникова Мария Александровна. Письмо А. М. Горькому, 20 сентября 1931). Благодарим Елену Викторовну Кудрину, старшего научного сотрудника ИМЛИ РАН, за уточнение шифра архивной карточки письма и подтверждение факта его наличия в архиве.

Литература

Источники

Абакумов 1925 — Абакумов С. И. Творческое чтение: Опыт методики чтения художественных произведений в школах начального типа. Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925.

Русская 1912 — Русская хрестоматия / Сост. Лев Поливанов. Часть III: Для V, VI, VII, VIII классов средних учебных заведений. Книга первая, для употребления при изучении теории слога и теории прозы и при руководствовании учеников в сочинениях. М.: Печ. А. И. Снегиревой, 1912.

Рыбникова 1917 — Рыбникова М. А. Эстетическое восприятие природы учащимися // Вестник воспитания. 1917. № 8–9. С. 32–61.

Рыбникова 1921 — Рыбникова М. А. Изучение родного языка: (Заметки и задачи). Вып. 1. Минск: Гос. изд-во Белоруссии, 1921.

Рыбникова 1922 — Рыбникова М. А. Работа словесника в школе. М.; Пг.: Гос. изд-во, 1922.

Рыбникова 1927 — Рыбникова М. А. Бывшие школьники о школьных сочинениях // Родной язык в школе. 1927. № 6. С. 186–196.

Рыбникова 1929 — Рыбникова М. А. От маленького писателя — к большому читателю // Русский язык в советской школе. 1929. № 2. С. 81–89.

Рыбникова 1930 — Рыбникова М. А. Культура образа // Русский язык в советской школе. 1930. № 5. С. 57–69.

Рыбникова 1930a — Рыбникова М. А. Постановка творческих работ // Русский язык в советской школе. 1930. № 1. С. 98–111.

Рыбникова 1930б — Рыбникова М. А. Творческие сочинения как предмет методики // Искусство и дети. 1930. № 8–9. С. 22–27.

Рыбникова 1934 — Рыбникова М. А. История шести дорог (к вопросу о творческих сочинениях) // Русский язык и литература в средней школе: Методический сборник. 1934. № 3. С. 65–74.

Рыбникова 1958 — Рыбникова М. А. Письменные работы по литературе в старших классах // Рыбникова М. А. Избранные труды / сост. В. В. Шевелев. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. С. 472–485.

Рыбникова 1963 — Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. 3-е изд. М.: Учпедгиз, 1963.

Рыбникова, Случевская 1929 — Рыбникова М. А., Случевская Л. Е. Избная поэзия в загадках (Поэтика на экскурсии) // Русский язык в советской школе. 1929. № 1. С. 90–102.

Случевская 1928 — Случевская Л. Е. Литературно-образовательные экскурсии // Родной язык и литература в трудовой школе. 1928. № 4–5. С. 139–150.

Соколов 1927 — Соколов Н. М. Устное и письменное слово учащихся. М.–Л.: Гос. изд-во, 1927.

Соколов 1928 — Соколов Н. М. Изучение литературных произведений в школе. М.–Л.: Гос. изд-во, 1928.

Исследования

Ионин 2002 — Ионин Г. Н. Опыт поисков специфических методов преподавания литературы — история вопроса, итоги, перспективы // Основные итоги становления предметных методик в XX в. и перспективы их развития: сб. научных трудов по непрерывному образованию. Вып. 2. СПб.: Культ-Информ-Пресс, 2002. С. 80–136.

Ланин 1999 — Ланин Б. А. Методика литературы: между системностью и природосообразностью // Народное образование. 1999. № 9. С. 170–180.

Методика 2018 — Методика преподавания литературы. Персоналии: библиографический словарь / сост. и научн. ред. В. Ф. Чертов. М.: МПГУ, 2018.

Роткович 1959 — Роткович Я. А. Выдающаяся советская методистка М. А. Рыбникова. Куйбышев, 1959.

Роткович 1976 — Роткович Я. А. История преподавания литературы в советской школе. Учебное пособие для студентов филол. спец пед. институтов, изд. 2-е, испр. и дополн. М.: Просвещение, 1976.

Сосновская 2016 — Сосновская И. В. Современный контекст некоторых методических положений учения М. А. Рыбниковой // Научно-методическое наследие и современное образование. XXIII Голубковские чтения / отв. ред. В. Ф. Чертов. М.: Московский педагогический государственный университет, 2016. С. 19–25.

References

Ionin 2002 — Ionin, G. N. (2002). Opyt poiskov specificheskikh metodov prepodavaniya literatury — istoriya voprosa, itogi, perspektivy [The experience of searching for specific methods of teaching literature — the history of the issue, results, prospects]. In *Osnovnye itogi stanovleniya predmetnykh metodik v XX*

veke i perspektivy ih razvitiya: sb. nauchnyh trudov po nepreryvnomu obrazovaniyu Vyp. 2. [The main results of the formation of subject methods in the XX century and prospects for their development: collection of scientific papers on continuing education] (Vol. 2., pp. 80–136). St. Petersburg: Cult-Inform-Press.

Lanin 1999 — Lanin, B. A. (1999). Metodika literatury: mezhdru sistemnost'yu i prirodosobraznost'yu [Methodology of literature: between consistency and naturalness]. Narodnoe obrazovanie, 9, 170–180.

Metodika 2018 — Metodika prepodavaniya literatury. Personalii: biobibliograficheskij slovar' (2018). [Methods of teaching literature. Persons: biobibliographic dictionary] (ed. by V. F. Chertov). Moscow: MPGU.

Rotkovich 1959 — Rotkovich, Ya. A. (1959). Vydayushchayasya sovetskaya metodistka M. A. Rybnikova [Outstanding Soviet methodist M. A. Rybnikova]. Kujbyshev.

Rotkovich 1976 — Rotkovich, Ya. A. (1976). Istoriya prepodavaniya literatury v sovetskoj shkole. Uchebnoe posobie dlya studentov filol. spec ped. Institutov [History of teaching literature in the Soviet school. Study guide for students] (2nd ed.). Moscow: Prosveshchenie.

Sosnovskaya 2016 — Sosnovskaya, I. V. (2016). Sovremennyj kontekst nekotoryh metodicheskikh polozhenij ucheniya M. A. Rybnikovej [The modern context of some methodological provisions of the teachings of M. A. Rybnikova]. In V. F. Chertov (Ed.), Nauchno-metodicheskoe nasledie i sovremennoe obrazovanie. XXIII Golubkovskie chteniya [Scientific and methodological heritage and modern education. XXIII Golubkov Readings] (pp. 19–25). Moscow: Moscow Pedagogical State University.

Elena Romanicheva

Moscow City University; ORCID: 0000-003-2949-3715

‘VOICELESSNESS IS FOLLOWED BY DEAFNESS’ TO THE TEXT AND... IT IS OVERCOME IN SCHOOL CREATIVE ESSAYS (DWELLING ON MARIYA RYBNIKOVA’S ARTICLE *OT MALEN’KOGO PISATELYA — K BOL’SHOMU CHITATELYU* (“FROM THE LITTLE WRITER — TO THE BIG READER”))

The author turns to an article by Mariya Rybnikova *Ot malen’kogo pisatelya — k bol’shomu chitatelyu* (“From the little writer — to the big reader”). Analysing the article and simultaneously turning to other works, the author considers Rybnikova’s attempt to integrate class work and extracurricular activities by concentrating on the development of pupils’ creative skills, amongst other things through teaching how to write a creative essay. Looking at pupils’ literary creative activities form the ‘teacher’s’ point of view, Rybnikova claims that if a little reader has never tried to write a text, then ‘the voicelessness is followed by deafness’ to the word, to the work of fiction, so writing your own text should precede reading. The methodologist proposes that the teaching of creative essays should be based on an understanding of the situation of the pupil, who is just beginning to enter the world of literature, and on his life observations, which he records in his text. Describing her own creative writing class, she demonstrates how this can be done in any class with various children. Teaching creativity, as shown by the methodologist in further articles, goes on follows a certain procedure: development of the ability to see and to observe, the choice of a precise word to record one’s thoughts and feelings, the enrichment of one’s vocabulary (which includes turning to a classical text while analyzing it), outlining of the material.

Keywords: creative essays, teaching procedure, formal and non-formal education, reading, Mariya Rybnikova, From a little writer — to a big reader