

УДК 371.322

DOI: 10.32343/2409-5052-2024-18-3-319-332

Научная статья

**«Единственный метод образования есть опыт»  
(Л. Н. Толстой): приёмы стимулирования  
свободного литературного творчества  
(методика К. П. Спасской и К. Б. Бархина)**

**Е. С. Романичева**

Московский городской педагогический университет, г. Москва  
[RomanichevaES@mgpu.ru](mailto:RomanichevaES@mgpu.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2649-3715>

**Аннотация.** *Во введении автор обращается к одной из самых известных статей М. А. Рыбниковой, сопоставляет сказанное великим методистом с сегодняшней ситуацией, связанной с обучением написанию сочинений, и говорит о том, что эта тема является одной из «вечных» для методики: каждое поколение отечественных методистов ищет на него ответ, адекватный вызовам времени. Автор также утверждает, что решение этой проблемы современной наукой будет неэффективно, если не будет осмыслено и актуализировано то, что было сделано в этой области в методике 20–30-х годов прошлого столетия.*

**Материалы и методы.** *Материалами для доказательства выдвинутого тезиса послужили в первую очередь статьи, опубликованные в журнале, который стал в 1936 году предшественником двух методических изданий «Русский язык в школе» и «Литература в школе». Обращение к этим текстам методистов 20–30-х годов не первая попытка автора актуализировать для профессионального сообщества тему, связанную с обучением написанию творческих работ. На основе контент-анализа большого массива публикаций автор показывает, что внимание методистов 20–30-х годов было сосредоточено не столько на сочинениях, написанных на основе почитанного, сколько на тех, которые можно отнести к свободному творчеству учащихся, т. е. выстроены на основе личного опыта и наблюдений, а также деятельности творческого воображения. Автор последовательно показывает, почему обучение сочинениям свободного характера было ответом на вызовы времени и запрос государства, которое ставило перед советской школой задачу развития устной и письменной речи учеников как одну из ключевых.*

**Обзор литературы,** *предпринятый автором, убеждает, что новаторская и оригинальная методика обучения написанию творческих сочинений, разработанная М. А. Рыбниковой, стала результатом не только обобщения её собственного опыта, созданная ею целостная методическая система вполне вписывалась в контекст поисков новых подходов, методов и приёмов обучения творчеству, которые предпринимали её коллеги-методисты К. П. Спасская и К. Б. Бархин. Так, К. П. Спасская, обобщив существовавший тогда опыт коллег, в том числе и на основе их публикаций, сгруппировала приёмы стимулирования детского творчества и кратко описала их. Развитие эта тема получила в статьях К. Б. Бархина, опубликованных в 30-е годы.*

**Результаты** *исследования были получены на основе анализа трёх статей К. Б. Бархи-*

на, которые автор выделил как ключевые. В начале этой части автор статьи справедливо отметил, что в силу недоступности источников методисты-словесники недостаточно хорошо знают о вкладе К. Б. Бархина (1879–1938) в методику обучения созданию творческих работ. Анализ статей этого методиста позволил автору статьи сделать вывод, что К. Б. Бархин существенно обогатил и развил методическую систему обучения созданию творческих сочинений, разработанную М. А. Рыбниковой: он также работал на стыке двух методик, занимаясь проблемами развития речи.

В статье предложен анализ двух статей учёного: «Культура устного и письменного слова» и «Методика описания», в рамках которых методист предлагает описание приёмов, способствующих развитию наблюдательности, а также разные виды упражнений, помогающие ученику оформить свои впечатления на бумаге, иными словами, Бархин показывает, каким образом школьника можно научить создавать свой текст. Особенностью этих упражнений является то, что их выполнение позволяет юному автору связать работу над собственным текстом и чтение текста программного. Если Рыбникова предлагала путь «от маленького писателя – к большому читателю», то методист, её современник, выстраивает свою систему упражнений на своеобразных челночных ходах: от письма к чтению и от чтения к письму.

**В заключение** автор говорит о том, что система стимулов детского литературного творчества и разработанные методистами-предшественниками приёмы обучения творчеству, воплощённые в систему упражнений, должны быть актуализированы и обоснованы отечественной методикой, а статьи методистов 20–30-х годов откомментированы и подготовлены к публикации. Их материал существенно обогатит инструментарий современной методики обучения речи.

**Ключевые слова:** развитие устной и письменной речи, творческие сочинения, свободное творчество, контент-анализ массива методических статей, К. П. Спасская, К. Б. Бархин, приёмы стимулирования литературного творчества, творческие упражнения

**Благодарности:** журналу «Русский язык в школе» и лично ответственному секретарю редакции Анастасии Евгеньевне Куманяевой за предоставленную возможность работать с выпусками журнала 20–40-х годов, которые сохранились в редакционной библиотеке.

**Для цитирования:** Романичева Е. С. «Единственный метод образования есть опыт» (Л. Н. Толстой): приёмы стимулирования свободного литературного творчества (методика К. П. Спасской и К. Б. Бархина) // Педагогический ИМИДЖ. 2024. Т. 18, № 3. С. 319–332. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2024-18-3-319-332>

**“The Only Method of Education Is Experience” (L.N. Tolstoy): Methods of Stimulating Free Literary Creativity  
(K.P. Spasskaya and K.B. Barkhin’s Methodology)**

Original article

**Elena S. Romanicheva**

Moscow City University, Moscow

RomanichevaES@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2649-3715>

**Abstract. In the introduction,** the author turns to one of the most well-known articles by M.A. Rybnikova, compares what was said by the great methodologist to the current situation

related to teaching essay writing, and concludes that this is one of the “eternal” topics for methodology: each generation of Russian methodologists seeks to address it in a way that is appropriate for the challenges of the times. The author posits that modern science’s attempt to solve this problem will prove futile if it fails to understand and incorporate the advancements made in this field during the 20-30s of the previous century.

**Materials and methods.** The materials for proving the thesis were primarily articles published in the journal, which became the predecessor of two methodological journals in 1936: “Russian Language at School” and “Literature at School”. Referring to these texts of methodologists of the 20-30s is not the author’s first attempt to actualize for the professional community the topic related to teaching creative writing. Based on the content analysis of a large array of publications, the author shows that the attention of methodologists of the 20-30s was focused not so much on essays based on what was read, as on those that can be attributed to the free creativity of students, i.e. built on the basis of personal experience and observations, as well as the activity of creative imagination. The author consistently demonstrates why teaching free-form essays was a response to the challenges of the time and the demand of the state, which prioritized the Soviet task of developing oral and written speech of schoolchildren.

**Bibliography overview.** The author’s literature review convinces that the innovative and original method of teaching creative works, developed by M.A. Rybnikova, was the result not only of generalizing her own experience, but the holistic methodological system created by her fit perfectly into the context of the search for new approaches, methods, and techniques of teaching creativity, which were undertaken by her fellow methodologists K.P. Spasskaya and K.B. Barkhin. So, K.P. Spasskaya, summarizing the existing experience of colleagues, including on the basis of their publications, grouped the methods of stimulating children’s creativity and briefly described them. This topic was developed in articles by K.B. Barkhin published in the 30s

**Results.** The results of the study were obtained based on the analysis of three articles by K.D. Barkhin, which the author identified as key. At the beginning of this part, the author of the article rightly noted that due to the unavailability of sources, methodologists-wordsmiths do not know well enough about the contribution of K.B. Barkhin (1879-1938) to the methodology of teaching creative works. The analysis of the articles by this methodologist allowed the author of the article to conclude that K.B. Barkhin significantly enriched and developed the methodological system of teaching creative works developed by M.A. Rybnikova: he also worked at the junction of two techniques, dealing with problems of speech development.

The article offers an analysis of two articles by the scientist: “Culture of oral and written words” and “Methods of description”, where the methodologist offers a description of techniques that promote the development of observation, as well as various types of exercises that help the student formalize their impressions in the word; in other words, Barkhin shows how a student can be taught to create their own text. The peculiarity of these exercises is that their execution allows the student to link work on their own text and reading the program text. If Rybnikova proposed the path “from a small writer to a big reader,” the methodologist, her contemporary, builds his system of exercises on peculiar shuttle moves: from writing to reading and from reading to writing.

**Conclusion.** In conclusion, the author states that the system of incentives for children’s literary creativity and the methods of teaching creativity developed by the predecessor methodologists, embodied in a system of exercises, should be updated and based on the domestic methodology, and the articles of the methodologists of the 20-30s are commented and prepared for publication. Their material will significantly enrich the tools of modern speech teaching methods.

**Keywords:** *development of oral and written speech, creative works, free creativity, content analysis of an array of methodological articles, K.P. Spasskaya, K.B. Barkhin, methods of stimulating literary creativity, creative exercises*

**Acknowledgements** *to the journal “Russian Language at School” and personally to the executive secretary of the editorial board Anastasia Evgenievna Kumanyaeva for the opportunity to work with issues of the journal of the 20-40s, which have been preserved in the editorial library.*

**For citation:** *Romanicheva E.S. “The Only Method of Education Is Experience” (L.N. Tolstoy): Methods of Stimulating Free Literary Creativity (K.P. Spasskaya and K.B. Barkhin’s Methodology). Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2024; 18 (3): pp. 319-332 (In Rus.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2024-18-3-319-332>*

### Введение

«Учителя поправляют десятки, сотни – в итоге тысячи! – однообразных сочинений, нудных и равнодушных», – читаем в самом начале статьи М.А. Рыбниковой «От маленького писателя – к большому читателю» [1, с. 81]. С того момента, когда были написаны эти слова, прошло без малого сто лет, но кажется, что они сказаны едва ли не сегодня. Однако дело не в поиске очевидных аналогий, а в понимании того, что вопрос о письменных работах – едва ли не «вечный» вопрос методики. И каждое поколение методистов ищет на него свой ответ. Но «свой» ответ возникает только тогда, когда проанализирован опыт предшественников и осмыслено, что из придуманного ими сегодня может быть актуализировано и сложено в систему, потому что «переход эмпирического опыта в осознанную систему чрезвычайно полезен. Если опыт плох, его надо разрушить, если он хорош, его нужно осознать, тем самым активизировать и развернуть» [2, с. 9]. В рамках этой статьи мы не ставим своей задачей «разрушить» опыт предшественников, указать на их «недостатки» и т. д. К сожалению, в направлении «поиска ошибок» предшественников в силу объективных, да и субъективных причин, методическая наука «преуспела». Наша задача принципиально иная: мы хотим показать, что из опыта предшественников можно и нужно развивать.

### Материалы и методы

Цитата, которую мы привели в самом начале статьи, во многом определяет предмет нашего исследования (сочинения учащихся). В отечественной методике традиционно учили как сочинениям, опирающимся на изучаемый литературный материал, так и сочинениям, «главным источником которых являются наблюдения учащихся, их личный жизненный опыт или деятельность творческого воображения» [3, с. 49]. В статье мы будем говорить об обучении творческим сочинениям, потому что именно на решении этой задачи было сосредоточено внимание методистов в 20–30-е годы прошлого века. Выдвинутое утверждение требует комментария, включающего в себя ответ как минимум на два вопроса.

Первый связан с выбором периода, на котором сосредоточено наше внимание. Мы обратились к нему, потому что «в эти годы появляются новые концепции чтения, новые методические системы, обращённые к литературе, – в области содержания чтения, и к творчеству – в области деятельности учащихся по восприятию читаемых текстов» [4, с. 164]. К числу новых концепций в первую очередь можно отнести концепцию творческого чтения, разработанную С.И. Абакумовым, который говорил о двух его составляющих: собственно о чтении произведения и ряде «разнообразных работ, основной задачей которых будет реконструкция учащимися образов прочитанного произведения, их

углубление и расширение их значения в соответствии с тем запасом знаний, представлений и переживаний, которые составляют содержание сознания ученика» [5, с. 22], концепцию обучения письменной и устной речи Н. М. Соколова, воплощённую в его книгу «Устное и письменное слово учащихся» [6]. Принципиально новый подход к работе с художественным текстом был предложен в статье М. А. Рыбниковой «От маленького писателя – к большому читателю» [1], которая должна была стать первой главой так и не вышедшей из печати её работы «Словесное творчество как предмет методики». Однако в процессе реконструкции и представления современным читателям этого замысла [см. подробнее: 7] мы стали последовательно изучать методические работы этого периода, в первую очередь статьи, связанные с «постановкой» творческих сочинений. Работы публиковались на страницах издания, из которого выросли сегодняшние профессиональные журналы «Русский язык в школе» и «Литература в школе» [см. подробнее: 8], мы убедились: методы «постановки чтения» были неразрывно связаны с «обучением творчеству». Во многом это было обусловлено тем, что развивались психологические теории детского творчества (Л. С. Выготский, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский). Самостоятельное детское творчество активно поддерживалось. Более того, формировался взгляд на ребёнка как творца литературы для детей. Этой проблеме был посвящён недавний номер журнала «Детские чтения», в ряде статей которого было зафиксировано: «Работы предреволюционной эпохи и первых лет советской власти показывают, как менялся взгляд на детское сочинительство: от постановки во главу угла образовательных целей (обучения письменной речи) до признания самоценности детских опытов» [9, с. 7]. Однако нас интересует не филологический и не антропологический взгляд на проблему, как авторов этого номера журнала, а сугубо методический. Педагоги очень существенное внимание уделяли тому, что чуть позже было названо «руководством литературным творчеством ребёнка». При этом под «руководством» они понимали отнюдь не ограничение самостоятельности школьников, но целенаправленное воздействие на содержание и характер сочинительства с помощью различных приёмов его стимулирования и творческих заданий и упражнений, с помощью которых учебная деятельность школьников была организована. Идея М. А. Рыбниковой, что «творчеству нужно учить» всех, была созвучна времени первых лет строительства «нового мира» и разделялась её коллегами. При этом отметим, что и творческие сочинения, творческие задания, методику которых разрабатывали учёные, носили сугубо учебный характер: школа 20–30-х годов не ставила своей задачей работу с литературно или филологически одарёнными детьми. Поэтому творческие задания, разработанные методистами в эти годы, следует отличать от тех, которые предлагаются сегодня на различных предметных олимпиадах и конкурсах [об олимпиадных творческих заданиях см.: 10]

Свободное творчество детей и обучение творческим работам самых разных жанров – и в этом мы убедились, освоив довольно большой массив статей, часть из которых упомянуты в следующем разделе статьи, – были одними из ведущих проблем, которыми занимались методисты-словесники. Более того, развитие речи школьников было признано одной из главных задач школы: ведь за парты массово сели ученики, которых, по меткому замечанию Рыбниковой, дореволюционная гимназия называла «уличными мальчишками», а советская школа в первые годы своего существования учила, как могла и на чём могла: «Не обвиняю ни программ, ни методов – мы просто прожили тяжкие годы без книг и без тетрадей и оказались в конце концов без языка. Учиться – учились, но без книг, без чернил, не упражняя ни зрительной памяти, ни моторной, не имея хотя бы среднего запаса читательских культурных навыков» [11, с. 253]. Развитием речи этих детей, кроме учителей-словесников, заниматься было подчас некому. Да и задача последних была существенно усложнена: за парты, кроме выходцев из семей рабочих, крестьян, садились и те, кто выросли в интеллигентных семьях, для кого чтение было нормой жизни. А учить надо было всех. И при соответствующей методике это оказы-



валось возможным. Именно это стремится показать в своей статье «История шести дорог» М. А. Рыбникова [12], статья, которая положила начало «доказательной» методике.

Как уже было сказано выше, хотя методика обучения творческим сочинениям, разработанная М. А. Рыбниковой, была новаторской и чрезвычайно оригинальной, она базировалась не только на собственном опыте, исследовательском и педагогическом, известного методиста. Она сложилась на основе того, что было сделано и методистами, её современниками и коллегами, в первую очередь В. В. Голубковым, Л. С. Троицким, Н. М. Соколовым [см. подробнее: 13]. Однако в профессиональном поле методистов-словесников и практикующих учителей в силу объективных причин (недоступности источников в первую очередь) зачастую отсутствуют имена К. П. Спасской, К. Б. Бархина и ряда других советских методистов, которые сделали немало для постановки методики творческих работ. Стремясь заполнить эту лакуну, мы остановим своё внимание именно на работах этих «незаслуженно забытых» методистов. Мы изучали их статьи, используя в качестве основного метода контент-анализ, а также методы сравнительного анализа научно-методических статей, опубликованных в профессиональном журнале для учителей-словесников, который выходил в 20–30-х годах XX века.

### Обзор литературы

На основе проведённого анализа мы выдели ряд тем, связанных со свободным творчеством учащихся и методикой «постановки творческих работ», но остановились в статье на тех, которые, на наш взгляд, будут интересны не только историку методики, но и современным исследователям, занимающимся проблемой обучения творческому письму, и практикующим учителям-словесникам, и педагогам дополнительного образования.

В качестве важнейшей выделим проблему *стимулирования детского творчества*. По существу, методика первых лет советской власти столкнулась с тем же феноменом, который зафиксировал ещё Л. Н. Толстой: «Многие умные и талантливые ученики писали пустяки, писали “Пожар загорелся, стали таскать, я вышел на улицу,” – и ничего не выходило, несмотря на то что сюжет сочинения был богатый и что описываемое оставило глубокое впечатление на ребёнка. Они не понимали главного: зачем писать и что хорошего в том, чтоб написать? Не понимали искусства – красоты выражения жизни в слове и увлекательности этого искусства» [14, с. 10]. Эту цитату приводит и Л. С. Выготский в своей работе «Воображение и творчество в детском возрасте» и, комментируя её, продолжает: «Поэтому развитие детского литературного творчества становится сразу гораздо более лёгким и успешным тогда, когда ребёнка побуждают писать на такую тему, которая является для него внутренне понятной, волнующей и, главное, побуждающей к выражению в слове своего внутреннего мира. Очень часто ребёнок плохо пишет оттого, что ему нечего написать» [цит. по: 15, с. 275–276].

Книга Л. С. Выготского увидела свет в 1930 году, а за два года до этого методист К. П. Спасская публикует статью «Приёмы стимулирования детского литературного творчества» [16]. Автор начинает с того, что в методике словесности произошла та же революция, что и в методике обучения рисованию: практикующие учителя-словесники учат письму не «по образцу» или не на основе «образца», а созданию текстов на основе жизненных впечатлений, как учителя изо – рисовать с натуры, а не перерисовывать. Однако не всякий школьник возьмётся за кисточку, чтобы нарисовать этюд с натуры, и за карандаш или перо, чтобы написать текст. Нужны стимулы.

Стимулами, т. е. внешними раздражителями, которые побуждают школьника к творческому письму, по мысли автора, могут быть методические приёмы (точнее – задания), которые активно использует учитель в практике своей работы. К их числу К. П. Спасская относит:

– тему, по-разному сформулированную: в названии может быть слово, словосочета-

ние, предложение или пословица, формулировка может содержать указание на место или время действия. Приведённые в статье примеры таких тем отвечают «требованиям», которые чуть позже сформулирует Выготский: предлагаются темы, понятные для ребёнка;

– содержание, которое нужно облечь в слова. Это может быть представлено в виде плана, фабулы, картинного плана, картины (живописной) или нескольких картин для сопоставления, музыкальной пьесы;

– формальную задачу: обозначаются элементы композиции: завязка, развитие действия, кульминация и развязка – необходимо придумать эпизоды; даётся комбинация образов – на ней нужно построить рассказ, диалог героев, описание, повествование и рассуждение нужно ввести в предложенный учителем текст; перестроить текст, изменив точку зрения рассказчика или поменяв жанр (превратить короткий рассказ в очерк, заметку и т. д.);

– опорные слова, на основе которых составляется текст: даётся готовая фраза и указывается, что ею должен быть начат или закончен текст; даются ключевые слова для создания образа героя и/или повествования в целом.

Сразу отметим, что многие из этих стимулирующих детское творчество приёмов были описаны М. А. Рыбниковой в статьях «Постановка творческих работ» [17] и «Культура образа» [18]. Учителя активно осваивали эти приёмы и достигали в своей работе значимых результатов. Пример тому – статья учительницы Г. Поповой «Творческие письменные работы учащихся» [19], в которой, в частности, описано, как учащиеся создают свой текст на основе опорных слов.

Однако вернёмся к статье К. С. Спасской, которая, представив вниманию читателей систематизированные приёмы стимулирования детского творчества, специально подчёркивает: «Нельзя творить из ничего. Творческий процесс определяется жизненными впечатлениями автора...» [16, с. 186].

В чём-то предвосхищая и развивая идеи своего друга и коллеги (К. П. Спасская была однокурсницей М. А. Рыбниковой по Высшим женским курсам, они также вместе учительствовали в Малаховской школе), М. А. Рыбникова начнёт разработку методики обучения творческим сочинениям с разработки методики проведения экскурсий. Вместе с другой своей коллегой Л. Е. Случевской, филологом и музейщиком, опираясь на типологию литературных экскурсий, приведённую в статье «Литературно-образовательные экскурсии» [20], она обоснует необходимость образно-творческих экскурсий как мощного стимула накопления и описания жизненных впечатлений [см. подробнее: 21]. Усилиями Л. Е. Случевской и М. А. Рыбниковой этот вид литературных экскурсий также станет одним из эффективных приёмов стимулирования свободного творчества школьника и войдёт в практику словесников. Подтверждение тому – статья учительницы Е. М. Леоновой «Письменная работа в связи с экскурсией» [22], в которой подробно рассказано о результативности применяемой методики.

С этой статьёй К. П. Спасской проблемно и тематически связана статья К. Б. Бархина «О свободном творчестве учащихся», в которой методист определяет, что это такое: «“Свободное” творчество может отличаться от обязательных классных работ тем, что учащийся сам решает, что ему писать (выбирает тему); что он берёт материал преимущественно из своих личных переживаний, наблюдений, опыта и, наконец, в подобных работах даётся большой простор фантазии детей. Кроме *изобретательности тем* (“о чём писать”) учащиеся упражняются в *изобретательности приёмов* построения сочинения [23, с. 151]. Одна из задач введения таких работ в практику, по Бархину, научить школьников избегать шаблона, банальностей и общих мест в создаваемом тексте. Творческие работы учащихся методист также связывает с изучаемым текстом, видя в самостоятельном «дописывании» эпизодов, которых в художественном произведении нет, или создании его продолжения один из путей проникновения в «тайну» писательского мастерства.

Но вернёмся к статье К. П. Спасской, в которой в числе приёмов стимулирования литературного творчества названа работа с картиной. С опорой на это высказывание в нашем обзоре мы выделили ещё одну важную проблему, связанную с работой с визуальным материалом. Эта проблема решалась в том числе и в процессе разработки «методики описания». Обучение сочинению-описанию – традиционно трудная для методики тема. Именно поэтому М. А. Рыбникова предлагала начинать обучение творческим сочинениям с повествования (в нём есть сюжет: рассказывать о его развитии школьникам, которые делают первые шаги в творчестве, существенно проще и интереснее) и показывала, как постепенно можно вводить в ткань рассказа описание.

### Результаты

Однако не менее интересная методика работы с описанием, встроенная в общую систему развития речи, была предложена К. Б. Бархиным (1879–1938). Думается, что важнейшим результатом нашего исследования можно считать обращение к статьям этого методиста именно в русле методики обучения литературе. К сожалению, современным методистам-словесникам (в отличие от методистов-русистов) это имя практически не знакомо. Хотя впервые за многие годы Бархин был упомянут в новейшем «Лингводидактическом биографическом словаре» [24, с. 47–48], существуют только две работы, в которых представлен его научный вклад в развитие отечественного образования [25; 26]. Однако в первую очередь рассматриваются его книги в области методики обучения русскому языку в начальной и средней школе; статьи, опубликованные в профессиональном журнале, оказались вне поля зрения. А между тем наш анализ показал, что в статьях 30-х годов он самое серьёзное внимание уделял свободному литературному творчеству школьников. Как и М. А. Рыбникова, работал на «стыке» двух методик: обучения русскому языку и обучения литературе, очень серьёзное внимание уделял осмыслению современного зарубежного опыта. Думается, не случайно его статья «Свободное словесное творчество детей и подростков в Германии» [27] опубликована в том же номере журнала, что и статья М. А. Рыбниковой «От маленького писателя – к большому читателю» [1]. Понимая, что осмысление методического наследия К. Б. Бархина, «рассыпанного» по методическим журналам 30-х годов, – дело будущего, мы обратились в аспекте выделенной нами проблемы лишь к двум его статьям: «Культура устного и письменного слова» [28] и «Методика описания» [29]. Эти статьи проблемно и тематически связаны с более ранней – «О свободном творчестве учащихся» [23]. В ней учёный обратился к сочинениям по картине и выдвинул тезис о том, что такие сочинения бывают двух типов: несвободная классная работа, в рамках которой учащиеся должны передать её содержание в пространственной последовательности, и «свободные», куда могут быть «отнесены только сочинения учащихся *по поводу картины* (рассказ о том, что предшествовало моменту, изображённому на картине, или что за этим моментом следует» [23, с. 159].

В статье «Культура устного и письменного слова» [28] он обозначает те виды описаний, которые учащийся может встретить в художественном тексте и которые – по выбору учителя – могут быть предложены ему в качестве свободного сочинения:

- динамическое описание события (буря, снегопад);
- статическое описание предмета (комната, угол сада);
- описание-объяснение, в котором изображается разделённый на стадии процесс;
- описание-характеристика, или сочинение-портрет (мой друг, мои родители);
- описание-рассуждение.

Мы перечислили описания не в том порядке, как они приведены в статье, а по мере нарастания сложности. К. Б. Бархин предлагал другой путь: сначала обратиться к тем описаниям, примеры которых приведены в скобках. Методист полагал, что если ученик не сможет создать собственный текст, то учитель в качестве учебного материала



подберёт нужный текст или отрывок из художественной литературы и проработает его с учениками. Два других вида сочинения-описания – поле свободного творчества ученика. Методист также говорит о том, что «Достоинством описания следует признать: 1) конкретность описания (отсутствие общих мест); 2) проявленную в сочинении острую наблюдательность автора; 3) характерность деталей; 4) удачный выбор слов, конструкций и синтаксических приёмов и в результате всего этого достигнутый автором эффект: единство впечатления, получаемого читателем от описания. Бельгийский методист (Périot) даёт хороший совет учащемуся: «...пусть у описывающего в его работе действуют все чувства» [28, с. 24]. Именно с точки зрения того, как рождается единство впечатлений, Бархин предлагает поработать над стихотворением «Зимняя дорога» А. С. Пушкина и вместе с учащимися увидеть, что и как говорится в нём об освещении, о местности, которая возникает перед глазами читающего, о звуках и т. д., какими словами создаётся и передаётся читателю общее впечатление от увиденной картины («Скучно, грустно...»). При этом методист настаивает: анализ фрагментов-описаний многое даёт ученикам при условии, если они будут получать задания на развитие наблюдательности. А результатом выполнения этих заданий и будут описания-объяснения и описания-рассуждения, выполненные на знакомом им материале. Завершается статья (а она написана на основе доклада, сделанного на совещании словесников) очень значимым высказыванием: «Преподаватели-словесники должны помнить, что искусство писать есть искусство видеть, искусство чувствовать, искусство оценивать и искусство изображать, и этим четырём искусствам преподаватель должен обучить школьников» [28, с. 26]. Именно эти «четыре искусства» и осваивает школьник в процессе собственного творчества. Именно для этого и нужно включать в свою работу обучение творческим сочинениям. Но Бархин не был бы выдающимся методистом, если бы ответил только на вопрос «зачем учить творческим сочинениям?», проигнорировав вопрос «как это можно делать?»

Развёрнутый ответ на него методист даёт в следующей своей статье, где в центре его внимания будет изображение природы. «Всякое словесное произведение (будь то труд большого писателя или скромное сочинение учащегося) есть отражение в слове оформившихся переживаний. История художественного произведения обыкновенно состоит из трёх стадий: впечатление, обдумывание и воплощение пережитого в образах», – напишет он в «Методике описания» [29, с. 27] и предложит в статье систему творческих письменных упражнений. Перечислим их:

*Упражнения на дописывание и создание короткого этюда.* Учащимся предлагается описать «мир в красках», «мир в звуках», «мир в запахах». После этого предлагается создать короткий этюд «Повесть лесной тропы», к которому ставятся «приблизительно такие вопросы: кто шёл, бежал, полз, летел этой дорогой? О чём говорят следы на песке или на глине, на траве? О чём говорят лежащее на дороге перо птицы, клочок шерсти, оставленный на колючем кусте?» [29, с. 28]. А параллельно привлекаются фрагменты-описания из произведений И. С. Тургенева, И. А. Гончарова, А. П. Чехова, работая с которыми, ученики ищут ответ на вопрос: какие ощущения автора и/или героя переданы в этих отрывках и как именно (какими словами)?

*Упражнения на овладение линейной (при которой меняется размер изображаемого предмета) и воздушной (при ней меняются краски) перспективой.* Выполнение этого упражнения подразумевает работу с картиной/репродукцией и смену угла зрения на неё по мере перемещения вправо/влево и отдаления/приближения. На этом этапе К. Б. Бархин предлагает дать ученикам краткие сведения о круге красок (цветовой круг Гёте не называется, но явно имеется в виду), красках основных и смешанных, тёплых и холодных. Всё это методист предлагает делать в процессе работы с картинами И. Левитана «Золотая осень» и «У омута», предлагая ученикам словами обозначить ощущение зрителя, которое передаётся ему через цветовую палитру картин (например, «омут затягивает»).

*Упражнение на поиск точного слова.* Основная задача работы с картинами – поиск точных слов. Так, ученикам предлагается следующее задание: «Тургенев назвал омут тихим, Майков – дремлющим, Никитин – глухим, Плещеев – зыбким, Жуковский – немым, Фет – тайным, Сергеев-Ценский – чёрным, Городецкий – трясучим. Какой из этих эпитетов лучше подойдёт к омуту, изображённому Левитаном?» [29, с. 34]. В заключение сопоставления живописного пейзажа и пейзажа в художественном тексте ученикам предлагается ответить на вопрос: что может передать словесное описание по сравнению с пейзажем, написанным красками? Если учащиеся затрудняются в ответе на поставленный вопрос, то учитель может показать им любую репродукцию, изображающую грозу, и предложить сопоставить её с фрагментами, описаниями грозы в «Обыкновенной истории» И. Гончарова (ч. II, гл. 6), «Отрочестве» Л. Толстого (гл. 2), рассказе М. Горького «Дед Архип и Лёнька».

*Упражнение на дополнения,* когда учащимся предлагается «безмолвный» пейзаж обогатить звуками, запахами. «Дополнение к чужому произведению есть вообще один из наиболее оправданных методикой видов творческой словесной работы учащихся», – утверждает методист [29, с. 37].

К. Б. Бархин указывает, что учащиеся редко имеют дело «с чистым описанием, не осложнённым каким-либо повествовательным элементом», а само «чувство пейзажа довольно слабо развито у подростков, и их описания “с установкой на настроение” иногда страдают и надуманностью, и претенциозностью» [29, с. 37]. Поэтому и предлагает при анализе художественных произведений (речь уже идёт о старших классах) обращать особое внимание на функцию пейзажа (параллель или антитеза описываемым событиям/состояниям героя). Так, по мысли методиста, будет понятнее, зачем и как в собственной творческой работе можно использовать описание природы.

### Заключение

Когда читаешь работы К. Б. Бархина, становится очевидным, что методист в процессе обучения школьников языку и литературе предлагает совершать некие чёткие движения: от своего текста к тексту художественному и обратно, и так постоянно. В чём-то его работы развивают методику обучения творческим сочинениям Рыбниковой, но цикл статей, опубликованных на страницах методического журнала, не складывается в целостную систему, статьи интересны прежде всего описанными приёмами и творческими заданиями.

Однако сказанное вовсе не умаляет сделанного как К. Б. Бархиным, так и К. П. Спасской. Более того, нам представляется, что актуализация сделанного ими (а в идеале и републикация их статей) убеждает профессиональное сообщество: целенаправленная подготовка учеников к письменным аттестационным процедурам не может и не должна исключать обучение творческим сочинениям. Тем более что в отечественной методике разработан и постоянно совершенствуется инструментарий, позволяющий сделать эту работу не только эффективной, но и интересной для современных школьников.

К сказанному остаётся добавить, что методика обучения литературе не должна «числить» К. Б. Бархина исключительно «по ведомству» методики обучения русскому языку. Он, как и М. А. Рыбникова, работал на стыке двух методик, занимаясь как вопросами речевой деятельности и развития речи, в том числе чтением и письмом, так и языковой стороной литературного чтения. Его работы по этой проблематике не могут не быть включены в профессиональное чтение, исследования и разработки методистов-словесников.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

*The author has read and approved the final manuscript*

**Список источников**

1. Рыбникова М. А. От маленького писателя – к большому читателю // Русский язык в советской школе. 1929. № 2. С. 81–89.
2. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. М. : Учпедгиз, 1941. 280 с.
3. Добромыслов В. А. Постановка сочинений и изложений в V–VII классах в связи с литературным чтением // Русский язык в школе. 1946. № 3–4. С. 49–61.
4. Львов М. Р. Русский язык в школе: история преподавания: курс лекций для студентов педвузов и колледжей. М. : Вербум-М, 2007. 331 с.
5. Абакумов С. И. Творческое чтение. Опыт методики чтения художественных произведений в школах начального типа. Л. : Брокгауз-Ефрон, 1925. 137 с.
6. Соколов Н. М. Устное и письменное слово учащихся. М., Л. : Госиздат, 1927. 120 с.
7. Романичева Е. С., Пранцова Г. В. Дорога в словесное творчество. М. : Библиомир, 2023. 200 с.
8. Острикова Т. А., Куманьева А. Е., Боброва Т. А. Хронология журналов «Родной язык в школе» / «Русский язык в школе» (1914–2020) и «Русский язык в школе и дома» (2001–2020) // Русский язык в школе. 2020. Т. 81, № 6. С. 107–111.
9. От редакции // Детские чтения. 2023. № 1 (023). С. 6–8.
10. Дрейфельд О. В. О принципах формирования «творческого задания» для олимпиады школьников по литературе // Филологический класс. 2016. № 1 (43). С. 37–45. DOI: 10.26710/fk16-01-06
11. Рыбникова М. А. Об искажении и огрублении речи учащихся // Родной язык в школе. 1927. № 1. С. 243–255.
12. Рыбникова М. А. История шести дорог (к вопросу о творческих сочинениях) // Русский язык и литература в средней школе : метод. сб. 1934. № 3. С. 65–74.
13. Гаранина А. И. Детское литературное творчество в исследованиях методистов-словесников советского периода (20–30-е гг. XX века) // Вести БГПУ. Серия 1. 2015. № 3. С. 43–47.
14. Толстой Л. Н. Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? // Собрание сочинений в 22 т. Т. 15. М. : Художественная литература, 1983. С. 10–33.
15. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Эксмо, 2005. 512 с.
16. Спасская К. П. Приемы стимулирования детского литературного творчества // Русский язык и литература в трудовой школе. 1928. № 4–5. С. 170–190.
17. Рыбникова М. А. Постановка творческих работ // Русский язык в советской школе. 1930. № 1. С. 98–111.
18. Рыбникова М. А. Культура образа // Русский язык в советской школе. 1930. № 5. С. 57–69.
19. Попова Г. Творческие письменные работы учащихся // Русский язык в школе. 1940. № 2. С. 68–75.
20. Случевская Л. Е. Литературно-образовательные экскурсии // Русский язык в трудовой школе. 1928. № 4–5. С. 139–150.
21. Романичева Е. С. «Проба» М. А. Рыбниковой: о практиках литературного образования 20-х годов XX века. Литературное образование сегодня: новые практики, новые тексты : монография. М. : МГПУ, 2024. С. 12–25
22. Леонова Е. М. Письменная работа в связи с экскурсией // Русский язык в школе. 1937. № 3. С. 98–104.
23. Бархин К. Б. О свободном творчестве учащихся // Родной язык в школе. Науч.-пед. сб. Кн. 6. М. : Работник просвещения, 1927. С. 151–165.
24. Лингводидактический биографический словарь: около 500 научных биографий

специалистов в области изучения и преподавания языков и смежных дисциплин / авт.-сост. А. Н. Щукин, Л. В. Московкин, В. Д. Янченко. М. : Русский язык. Курсы, 2022. 528 с.

25. Ситникова Г. С. Бархин Константин Борисович (к 115-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 1991. № 2. С. 54–57.

26. Гетьманенко Н. И. К. Б. Бархин (1879–1938) // Русский язык в школе. 1999. № 2. С. 59–63.

27. Бархин К. Б. Свободное словесное творчество детей и подростков в Германии // Русский язык в советской школе. 1929. № 2. С. 124–132.

28. Бархин К. Б. Культура устного и письменного слова // Родной язык и литература в средней школе. 1935. № 3. С. 15–26

29. Бархин К. Б. Методика описания // Русский язык в школе. 1936. № 4. С. 27–39.

### References

1. Rybnikova M.A. Ot malenкого pisatelya – k bolshomu chitatel'yu [From a small writer to a big reader]. *Russkiy yazyk v sovetskoy shkole* [Russian Language in the Soviet school]. 1929, no. 2, pp. 81–89. (In Russian).

2. Rybnikova M.A. *Ocherki po metodike literaturnogo chteniya* [Essays on the methodology of literary reading]. Moscow, Uchpedgiz, 1941. 278 p.

3. Dobromyslov V.A. Postanovka sochineniy i izlozheniy v V – VII klassakh v svyazi s literaturnym chteniem [Staging of essays and expositions in grades 5 – 7 in connection with literary reading]. *Russkiy yazyk v shkole* [Russian Language at School]. 1946, no. 3–4, pp. 49–61. (In Russian).

4. Lvov M.R. *Russkiy yazyk v shkole: Istoriya prepodavaniya: Kurs lektsiy dlya studentov pedvuzov i kolledzhey* [Russian language at school: The history of teaching: A course of lectures for students of pedagogical universities and colleges]. Moscow, Verbum-M, 2007. 331 pp.

5. Abakumov S.I. *Tvorcheskoe chtenie. Opyt metodiki chteniya khudozhestvennykh proizvedeniy v shkolakh nachalnogo tipa* [Creative reading. Experience of the method of reading works of art in primary schools]. Leningrad, Brokgauz-Efron, 1925. 137 pp.

6. Sokolov N.M. *Ustnoe i pismennoe slovo uchashchikhsya* [Oral and written word of the students]. Moscow, Leningrad, Gosizdat, 1927. 120 pp. (In Russian).

7. Romanicheva E.S., Prantsova G.V. *Doroga v slovesnoe tvorchestvo* [The road to verbal creativity]. Moscow, Bibliomir, 2023. 200 pp.

8. Ostrikova T.A., Kumanyaeva A.E., Bobrova T.A. Khronologiya zhurnalov «Rodnoy yazyk v shkole» / «Russkiy yazyk v shkole» (1914–2020) i «Russkiy yazyk v shkole i doma» (2001–2020) [“Native Language at School” / “Russian Language at School” (1914–2020) and “Russian Language at School and at Home” (2001–2020) Journals Chronology]. *Russkiy yazyk v shkole* [Russian Language at School]. 2020, V. 6 (81), pp. 107–111. (In Russian).

9. Ot redaktsii [From the editorial office]. *Detskie chteniya* [Children’s Readings]. 2023, no. 1 (023), pp. 6–8. (In Russian).

10. Dreyfeld O.V. O printsipakh formirovaniya «tvorcheskogo zadaniya» dlya olimpiady shkolnikov po literature [On the principles of forming a “creative task” for the Olympiad of schoolchildren in literature]. *Filologicheskiy klass* [Philological Class]. 2016, V. 1 (43), pp. 37–45. (In Russian).

11. Rybnikova M.A. Ob iskazhenii i ogrublennii rechi uchashchikhsya [On the distortion and coarsening of students’ speech]. *Rodnoy yazyk v shkole* [Native Language at School]. 1927, v. 1, pp. 243–255. (In Russian).

12. Rybnikova M.A. Istoriya shesti dorog (k voprosu o tvorcheskikh sochineniyakh) [The history of six roads (on the question of creative works)]. *Russkiy yazyk i literatura v sredney*

*shkole: Metodicheskiy sbornik* [Russian language and literature in secondary school: A methodical collection.]. 1934, V. 3, pp. 65–74. (In Russian)

13. Garanina A.I. Detskoe literaturnoe tvorchestvo v issledovaniyakh metodistov-slovesnikov sovetskogo perioda (20–30-ye gg. XX veka) [Children’s literary creativity in the studies of methodologists-wordsmiths of the Soviet period (20-30s of the twentieth century)]. *Vesti BGPU* [Vesti of the Belarusian State Pedagogical University]. Seriya 1, 2015, no. 3, pp. 43–47. (In Russian).

14. Tolstoy L.N. Komu u kogo uchitsya pisat, krestyanskim rebyatam u nas ili nam u krestyanskikh rebyat? [Who can learn to write from whom, the peasant children from us or us from the peasant children?]. *Sobranie sochineniy v 22t.* [Collected works in 22 volumes]. Moscow, Khudozhestvennaya literatura, 1983, v.15, pp. 10–33. (In Russian).

15. Vygotskiy L.S. *Psikhologiya razvitiya rebenka* [Psychology of child development]. Moscow, Eksmo, 2005. 512 pp.

16. Spasskaya K.P. Priemy stimulirovaniya detskogo literaturnogo tvorchestva [Methods of stimulating children’s literary creativity]. *Russkiy yazyk i literatura v trudovoy shkole* [Russian Language and Literature in a Labor School]. 1928, no. 4–5, pp. 170–190. (In Russian).

17. Rybnikova M.A. Postanovka tvorcheskikh rabot [Staging of creative works]. *Russkiy yazyk v sovetskoy shkole* [Russian Language in the Soviet School]. 1930, no.1, pp. 98–111. (In Russian).

18. Rybnikova M.A. Kultura obraza [Culture of the image]. *Russkiy yazyk v sovetskoy shkole* [Russian Language in the Soviet School]. 1930, no. 5, pp. 57–69. (In Russian).

19. Popova G. Tvorcheskie pismennye raboty uchashchikhsya [Creative written works of students]. *Russkiy yazyk v shkole* [Russian Language at School]. 1940. no.2, pp. 68–75. (In Russian).

20. Sluchevskaya L.E. Literaturno-obrazovatelnye ekskursii [Literary and educational excursions]. *Russkiy yazyk v trudovoy shkole* [Russian Language in a Labor School]. 1928, no. 4–5, pp. 139–150. (In Russian).

21. Romanicheva, E. S. «Proba» M.A. Rybnikovoy: o praktikakh literaturnogo obrazovaniya 20-kh godov XX veka [“Proba” by M. A. Rybnikova: on the practices of literary education in the 20s of the 20<sup>th</sup> century]. *Literaturnoe obrazovanie segodnya: novye praktiki, novye teksty: Monografiya* [Literary education today: new practices, new texts: Monograph]. Moscow, MGPU, 2024, pp. 12–25. (In Russian).

22. Leonova E.M. Pismennaya rabota v svyazi s ekskursiyey [Written work in connection with the tour]. *Russkiy yazyk v shkole* [Russian Language at School]. 1937, no. 3, pp. 98–104. (In Russian).

23. Barkhin K.B. O svobodnom tvorchestve uchashchikhsya [On the free creativity of students]. *Rodnoy yazyk v shkole. Nauchno-pedagogicheskie sborniki. Kniga 6* [Native Language at School. Scientific and Pedagogical Collections. Book 6]. Moscow, Rabotnik prosveshcheniya, 1927, pp. 151–165. (In Russian).

24. Shchukin A.N., Moskovkin L.V., Yanchenko V.D. *Lingvodidakticheskiy biograficheskiy slovar: okolo 500 nauchnykh biografiy spetsialistov v oblasti izucheniya i prepodavaniya yazykov i smezhnykh discipline* [Linguodidactic Biographical Dictionary: about 500 scientific biographies of specialists in the field of language learning and teaching and related disciplines]. Moscow, Russkiy yazyk. Kursy, 2022. 528 pp.

25. Sitnikova G.S. Barkhin Konstantin Borisovich (k 115-letiyu so dnya rozhdeniya) [Konstantin Borisovich Barkhin (on the 115th anniversary of his birth)]. *Russkiy yazyk v shkole* [Russian Language at School]. 1991, no. 2, pp. 54–57. (In Russian)

26. Getmanenko N.I. K.B. Barkhin (1879–1938) [K.B. Barkhin (1879-1938)]. *Russkiy yazyk v shkole* [Russian Language at School]. 1999, no. 2, pp. 59–63. (In Russian).

27. Barkhin K.B. Svobodnoe slovesnoe tvorchestvo detey i podrostkov v Germanii [Free





verbal creativity of children and adolescents in Germany]. *Russkiy yazyk v sovetskoj shkole* [Russian Language in the Soviet School]. 1929, no. 2, pp. 124–132. (In Russian).

28. Barkhin K.B. Kultura ustnogo i pismennogo slova [Culture of the spoken and written word]. *Rodnoy yazyk i literatura v sredney shkole* [Mother tongue and literature in high school]. 1935, no.3, pp. 15–26. (In Russian).

29. Barkhin K.B. Metodika opisaniya [The method of description]. *Russkiy yazyk v shkole* [Russian Language at School]. 1936, no. 4, pp. 27–39. (In Russian).

***Елена Станиславовна Романичева***

*кандидат педагогических наук, доцент,  
ведущий научный сотрудник лаборатории  
социокультурных образовательных практик*

*Научно-исследовательский институт  
урбанистики и глобального образования,  
Московский городской педагогический  
университет*

*129226, Россия, г. Москва,  
2-й Сельскохозяйственный проезд, 4*

*тел.: +7 (499) 1812462*

***Elena S. Romanicheva***

*Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate  
Professor; Leading Researcher of the Labora-  
tory of Socio-Cultural Educational Practices*

*Research Institute of Urban Studies  
and Global Education,  
Moscow City University*

*4 Vtoroy Selskohozyaystvennyy proezd,  
Moscow, 129226*

*Tel: +7 (499) 1812462*

***Статья поступила в редакцию 30.06.2024, одобрена после рецензирования 15.07.2024, принята к публикации 20.07.2024.***

***The article was submitted to the editorial office on 30.06.2024, approved after review on 15.07.2024, and accepted for publication on 20.07.2024.***

*Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.*

*Conflict of interest: The author declares no conflict of interest.*