

Учебный процесс

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К СЛОВУ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЛАНИРОВАНИЯ УРОКОВ СЛОВЕСНОСТИ

Александр Мурашов, профессор, доктор филологических наук

«Креативная личность» — и цель, и смысл наших исканий, обретений, наших копий — и отпечатанных, и сломанных в полемическом азарте. А работа по созданию такой личности ведётся, и жаль только, что очередная минпросовская «инновация», заверенная печатью, способна похоронить эту работу — не заштампованную, а потому абсолютно реальную.

Работа по развитию креативного отношения к слову на уроках словесности

Времена изменились. Мы пробовали жить без Пушкина. Пробовали забыть о языке, о правилах русского языка, да и что взять со школы? Как от того памятника в саду — только забота. Пробовали вычеркнуть из своей жизни то, что сами патетически именовали душой, — и поняли теперь, что не сможем. Её, душу, не смогли променять на деньги, на звуки заморского саксофона, не оставившие камня на камне от всего того, чем гордились и что было этой гордости достойно.

Между тем работа по возвращению духовности и утверждению её в новом качестве, в новом контексте, в новой системе ценностей, — путь, без которого нет ни современной педагогики, ни школы? ни страны, уставшей и от бандитского романтизма, и от саксофона, и от прагматических баталий, призванных когда-то заменить чересчур нематериальный мир формул, стихов и образов. Путь этот ведёт от базаров и стрелок, от сходняков и фуфлометания, — к Пушкину. К русскому языку. К памятнику в школьном саду, возле которого у подростка родились первые стихи когда-то.

Работа по развитию креативного отношения к слову ставит образное на место общезыкового, индивидуальное на место обезличенно-всеобщего, и точно так же — интуитивное на место традици-

онно-рационального. «Единственную и действительную сущность мира познаёт гений с помощью своего искусства. Искусство и есть способ созерцания вещей непосредственный, интуитивный, противоположный опытному, научному познанию» [3, с.199].

Такую работу — творческое овладение творческим словом — можно начинать лишь достигнув настроенности учащегося, то есть в системе личностных мотиваций, определяющих степень продуктивности и личностной востребованности работы. Без мотивации творческая работа обречена на поверхностное следование командам учителя, в то время как формирование новых, часто ассоциативных факторов индивидуальной коммуникативной и орфографической модели (коммуникативная компетентность, «абсолютная грамотность»), становление психологических атрибутов креативного отношения к слову — деятельность скорее души, нежели чистого разума, и она несводима к выполнению команд. Такими мотивациями могут быть сюжет урока, соревновательность работы (в классе — несколько групп-«команд», и нужно во что бы то ни стало победить), возможность ответить на заданные некогда личные вопросы, достижение локальных целей — например, создание сайта или презентации, выпуск учебной газеты, эвристическое решение проблемы, заданной спецификой анализируемой ситуации, проведение классного часа, встречи, радиопередачи и т.д. Такие абстрактные аттракторы, как достижение требуемого объёма грамотности, ответ на вопрос в ходе занятия, не актуальны: работа требует органической встроенности в более широкий личностный контекст, требует конкретных суггесторов и мотивов, предполагающих зримую и лично значимую цель.

Кстати, такая работа требует особой организации аудитории — класса или студенческой группы. В них — обычно три команды, обозначаемые рядами: пространство у доски — импровизированная сценическая площадка, а когда надо — радиостудия, кабинет главного редактора, съёмочная площадка, в то время как остальная аудитория позиционируется то в качестве педсовета, то — редакции или большой комнаты, где собирается креативная группа. Возможна ситуация, когда класс оказывается одновременно и площадкой ведущего, и зрительным залом с атрибутами концертной эстрады, кинозала, помещения репортёров, операторов или монтажёров. Во всех этих случаях ликвидируются предустановленные грани, барьеры и статусы: предлагаая учащимся «примерить» на себя облачения роли без грима и костюмов, педагог сам должен умело позиционировать себя в заданном контексте, попеременно появляясь в качестве режиссёра,

ведущего или исполнителя главной роли. Его лидирование в этой ситуации проявляется в жёстком следовании сценарию, в распределении креативных потоков, интегрирующих, но не сковывающих.

Работа по формированию творческого отношения к слову может быть только творческой, иначе креативное наполнение ситуации не состоится. А значит, эта работа ведётся с модификацией концептуальной системы учащегося и учителя (биографическое «я» — функциональные обязанности (оператор, режиссёр) — собственно роль), позволяющей увидеть и осмыслить объект в новом ракурсе, с новой точки зрения, а возможно, в неожиданном ролевом контексте.

Работа с *фразеологизмами* — как правило, афористическими фразами и их фрагментами, составленными на основе сравнения или метафорического осмысления, — строится по тем же принципам. Однако такая деятельность приобретает особую мотивационную основу, если а) предполагает *ролевой монолог* или *диалог* — например, радиопередачу, выступление перед аудиторией, рекламу нового издания или подбор эпиграфов к статьям, которые подготовлены к публикации в некоем журнале; б) начинается с фразеологизмов, историческая трактовка которых или меняет представления об их структуре, или дополняет его новыми чертами. Например, при работе над сочетанием слов «не мытьём, так катаньем» крайне редко вспоминаются ушедшие из словаря понятия «мыт» (деньги, мзда) и «кат» (палач), на основе которых она составлена; фразеологизмы «точить лясы», «кричать во всю ивановскую», «на воре шапка горит» предполагают, что перед работой с ними учащимся рассказывается их история. Но рассказана эта история должна быть так, чтобы оказаться своего рода экскурсией в историю языка и всего народа, чтобы ребята узнали новое и одновременно увидели это новое в системе образов, позволяющих ощутить живую связь времён.

Творческое задание на таком уроке — *пятиминутное выступление* (разумеется, виртуальное) в младшем классе перед учениками; *рекламный монолог* во время встречи с будущими покупателями (а возможно, они так и не окажутся покупателями, если не заинтересуются материалом); *фрагмент школьного урока*.

Дидактические аспекты планирования уроков по творческому отношению к слову

Во всех случаях важны *диалог с собеседником* (даже не уровне интенций), начало монолога, системой риторических аттракторов способное увлечь аудиторию; композиционное построение монолога в соответствии с элементами мотивационной последовательности:

привлечение внимания — поддержание интереса — *визуализация* — призывы и выводы (рекапитуляция). Для промоутинга выбираем яркие случаи, изложение которых способно заинтересовать материалом. Скажем, так:

Недавно моя мама, учительница, рассказывала ребятам о фразеологизмах. Когда ученики составляли предложения с этими устойчивыми сочетаниями слов, у одного получилось: «Чтобы узнать всю подноготную, не стоит точить лясы, даже если ты гол как сокол». Услышав это, мама попросила перевести и получила объяснение: «Чтобы почистить ногти, не стоит общипанному соколу точить ими лес». А между прочим, речь не о лесе, не о соколе и не от том, как точат ногти...

Ю.Б.

Оставив в стороне комментарии по поводу автобиографической достоверности или литературных достоинств, мы имеем право сделать вывод, что процитированную работу составлял человек, на самом деле заинтересовавшийся фразеологией. Начало рекламного монолога, посвящённого фразеологическому словарю, в исполнении учащегося звучит так:

«Чур меня» Чур меня! Чур меня!» — как заклинание, произносит студент на практическом занятии только ради того, чтобы его не вызвал преподаватель. А кто такой этот «чур», что он со мной или с моим «меня» будет делать, — редко кто задумывается. Первая версия толкования фразеологизма связана с жизнью мифического существа Чура у древних славян. Он олицетворялся в виде чурбака, короткого обрубка дерева. Часто на нём вырезали знаки, обозначавшие владельцев земли, на межах которой и устанавливали обрубки... Поэтому, произнося: «Чур меня!», ты ограждаешь себя от кого-чего-нибудь.

А.Р.

Радиопередача предполагает постоянное обращение к слушателю, причём такое, при котором тот ощущал бы себя не объектом лавинообразно исторгаемой информации, а её вполне уважаемым потребителем, в ближайшей перспективе — полноправным коммуникантом, к позиции которого его ведёт радиожурналист:

Для того, чтобы разговаривать было и проще, и понятнее, и красивее, всякий грешным делом вставлял в свою речь что-то вроде: «Вот тебе, бабушка, и Юрьев день!». Может, оно и красивее, но насчёт «проще» не уверена: история таких выражений намного сложнее, да и содержательнее их самих. К тому же возраст у них обычно почтенный — лет 400, не меньше...

Не менее, а скорее даже более давняя история объединяет наше сегодняшнее желание знать правду с существованием в своё время правды «подноготной». Если захотите у кого-нибудь вытащить «всю подноготную», имейте в виду: на самом деле это было зрелище не для слабонервных...

Е.Б.

Статья в газете (естественно, тоже виртуальная) может предполагать, что её автор знаком читателям по предыдущим материалам, завоевал известную популярность, а значит, автобиографический элемент вызовет внимание и интерес:

«Вот тебе, бабушка, и Юрьев день!» — всякий раз повторяет моя тетка, когда опоздает на автобус, поезд или другое «пассажировместимое» транспортное средство. А опаздывает она часто — уж такой человек. Только вот, восклицая эти слова, едва ли она задумывается, что тут за бабушка и при чём Юрьев день. А дело в том, что столетия назад у крепостных было право раз в год уходить от помещика, переходить к другому. Право это давалось в праздник — Юрьев день. Но Иван Грозный это запретил — в связи с чем выражение и появилось.

Н.И.

Текст с элементами автобиографизма предполагает особый, разговорный, вызывающий на диалог, стиль обращения; это оказывается практическим стимулом освоения этого стиля и умения писать так, чтобы виртуальный читатель ощутил заинтересованность и желание изучать материал дальше. Такие элементы объединяют речь, вводят в неё то, что было названо «образом автора», способствующим зримости, конкретности сюжета, его «соразмерности» с аудиторией. «Образ автора — это не простой субъект речи... Это — концентрированное воплощение сути произведения, объединяющее всю систему речевых структур персонажей в их соотношении с повествователем, рассказчиком или рассказчиками и через них являющееся идейно-стилистическим средоточием, фокусом целого» [1, с.118]. И стоит только в отвлеченном, казалось бы, тексте появиться или возникнуть в подтексте «я», — текст поднимается на новый уровень достоверности, а то, что могло казаться внешним и сторонним, обретает реальность и отчётливость.

В процессе творческой работы по творческому овладению словом учащийся оказывается:

* Остапом Бендером, объясняющим Эллочке Шукиной, почему нужна риторика, — но в системе приоритетов самой Элочки!

- * Подростком, рассказывающим приятелю о прелестях вчерашней тусовки. (С этой ролью обычно не справляются: душит смех на фразах типа «Короче, я стопудово застрелился на плешку в файв о'клок», формируя отношение к подобным перлам.)
- * Ведущим телепередачи об истории слов.
- * Контролёром, стремящимся убедить «зайца» в том, что брать билет — дело чести каждого.
- * Архитектором, рассказывающим о своём проекте.
- * Завучем, анализирующим непростые ситуации взаимодействия учителей и учеников.
- * Героем Зошенко, которого учат говорить без ошибок.
- * «Зубром» (Д. Гранин), рассказывающим, почему ему удаются лекции, а студенты неизменно в восторге.

Немало и других ролей студенты «примеряют» на себя.

А начинается работа по «примериванию» на себя роли с простого — с *интерпретации скороговорок* как элементов новостной программы или реплик участников педсовета, с простых детских стихов, которые надо рассказать (текст знаком), абстрагируясь от их содержания. Так, «Наша Таня громко плачет...» оказывается рассуждением о смысле жизни, речью бизнес-леди на совете директоров, выступлением известного эстрадного актёра «без галстука», откровением в университетском коридоре на перемене, рассерженным обращением пожилой учительницы к проштрафившемуся школьнику, сказкой доброй бабушки, монологом прапорщика перед строем новобранцев, репликой ди-джея, обращённой к немеющему от восторга залу...

И если сначала, только входя в роль, нужно абстрагироваться от содержания, то потом, эту роль примерив и вполне ощутив, предстоит слова тех же скороговорок подчинить требованиям роли, короткими вставками объединив их в целостный текст. Это своего рода «*восхождение к содержанию*», когда слово из иллюстрирующего компонента превращается в материал и фактор речи, без него невысказанной. В этом случае учащиеся ощущают неразрывность слова и невербалики, в некоем синтезе создающих риторический портрет роли. Выпуск новостей может выглядеть так.

— В студии — Юлия N. *Новость этого часа. Три корабля лавировали, лавировали, да не вылавировали. (Произносится медленно, затем, если ощущается адаптация, темп автоматически увеличивается, знаменуя победу над неподатливым материалом.) Куда поехать отдыхать? К сведению любителей туризма: Колокол около колокольни, а около кола — колокола. Новости из деревни: На дворе — трава, на траве — дрова, не руби дрова на траве двора! Криминальная хроника:*

Карл у Клары украл кораллы, а Клара у Карла украла кларнет. Виновные предстанут перед судом. И в завершение нашей передачи: Всех скороговорок не перескороговоришь, не перевыскороговоришь, а перескороговоренные не перевысеговариваются. Благодарим за внимание. С вами была Юлия Н.

Успешно зарекомендовала себя **работа в «творческих экипажах»**, которым даются однотипные (часто и одинаковые) задания; важно, чтобы работал принцип соревновательности: какой из экипажей лучше справится с задачей, в особенности если она — этап прохождения единого сюжета занятия? Экипажи-группы выбирают коммуникативных лидеров на конкретную ситуацию; избранным предстоит произнести речь, указанную в задании, а задача экипажа — подготовить выступающего, вместе сделать речь и отработать приёмы её невербальной презентации. Группа готовит идеального, на её взгляд, диктора, учителя, экскурсовода; если задание по подготовке даётся на дом, — делает декорации и готовит реквизит. Но такая работа оптимальна, когда подготовка (обычно — 2–3 минуты) происходит непосредственно в аудитории: в этом случае невозможно отвлечься на оформление и технические средства, всё внимание сосредотачивается на риторике самой роли.

Текст, сочиняемый в ходе работы по формированию творческого отношения к слову, — это своего рода осколок мировидения, самосознающего «я» каждого из них, — ориентирующий на неприменные для любого текста последовательность, логичность, коммулятивность, а в силу небольшого объёма — на монособытийность, своего рода единство времени, места и действия, обусловленное исключительностью «я» главного героя.

Среди методических приоритетов работы над текстом — изменение концептуальной системы автора, возможность войти в позиционируемую роль «изнутри», поддерживая её беспрестанной коммуникацией ««я» — герой — роль», вносящей в работу коммуникативное начало и позволяющей увидеть и оценить происходящее с позиций разных и разнородных концептуальных систем, включающих эти три компонента. При сохранении «я» пишущего или говорящего (**репортаж, эссе, очерк, иллюстрирование, выступление в аудитории одноклассников или одноклассников**) меняется угол зрения, «я» оказывается средоточием той системы духовных координат, которая никогда не была «своей», принятой, предопределённой.

Начало такой работы — стилистическая модификация предложенного текста, адаптирование его к своей системе стилистических, общеязыковых и психологических приоритетов. К примеру, предла-

гается миниатюра Ф. Кривина «Король Годяй», которую надо продолжить:

В те далёкие, теперь уже сказочные времена, когда все слова свободно употреблялись без «не», жили на земле просвещённые люди — вежды. Король у них был Годяй, большой человеколюб, а королева — Ряха, аккуратистка в высшей степени.

Собрал однажды король своих доумков, то есть мудрецов, и говорит:

— Честивые доумки! Благодарю вас за службу, которую вы сослужили мне и королеве Ряхе. Ваша служба была сплошным потребством, именно здесь, в совете доумков, я услышал такие лепости, такие сусветные суразицы, что, хоть я и сам человек вежественный, но и я поражаюсь вашему задачливому уму.

(Кривин Ф.Д. Хвост павлина. — Ужгород, 1988. — С. 13.)

Разбериха, взгоды, уклюжестъ, умолимость, казистый, взрачный, приглядный, уемный, удержимый, устрашимый, усыпный и подобные слова — лексическая доминанта всех работ, где ребятами показаны самые разные варианты продолжения, от иронических до жутковатых. Других форм стилистической маркированности в данном случае просто не может быть: ни лексически, ни синтаксически текст не имеет каких-либо особенностей. Пример одной из многочисленных работ, продолжающих текст Ф. Кривина:

— Ваше величество, мы сильно навидим вас и королеву Ряху, поэтому мы и пренебрегаем вашими желаниями. Ваша лепость и уклюжестъ восхищают нас. Вы просто обычно отразимы. От всего совета доумков хотим выразить благодарность — имоверную, иссякаемую. Ваша кчемность выше всяких похвал.

Снова не комментируя текст, его стилистическое и орфографическое своеобразие, можно констатировать, что стиль Ф. Кривина подхвачен эквивалентно первообразному тексту.

Написание самостоятельного текста — часть планирования уроков по формированию творческого отношения к слову

Следующий этап работы — написание абсолютно самостоятельного текста в соответствии со стилистическими приоритетами, заявляемыми его автором. По мере осуществления работы такие приоритеты должны всё менее выделяться, воспринимаясь как нечто органичное тексту, внешне не проявляющееся, хоть оно и является цементирующим фактором. Не проводится никакой предварительной работы по определению и навязыванию этих приоритетов: они

должны ощущаться каждым индивидуально, «подсказывая» нужные краски и слова. Так, в одной из групп был предложен текст К. Федина из романа «Города и годы» — описание ночного Петербурга, холодного, тёмного и ветреного, времён Гражданской войны. Предстояло в том же стиле (без каких-либо определителей — просто «в стиле») написать начало литературного очерка: а) об осени; б) о деревне; в) о дороге; г) о писателе. Создание целостного текста, его композиционной модели, осуществлялось на основе того, что каждый определил для себя в качестве приоритетов лексической и стилистической организации текста в отрывке из Федина. Некоторые примеры:

Мёртвые улицы. Злой ветер налетает на деревья, бесстыдно оставая их в жутковатой нагоде. Утро слилось с днём, день соприкоснулся с вечером, вечер перешёл в ночь. Всюду тьма, всюду холод, всюду промозглая сырость. Сыро — это дождь косыми струями рассекает пространство. Воздух нахнет гнилью. Гниет трава, гниет земля, гниет душа. Закрывается в своей тесной оболочке. Засыпает. Сентябрь. Осень. Солнце обманывает: выглядывает сквозь тучи, смотрит на землю, а тепла не даёт. Чахнет осень, мучается в невыносимых страданиях человек. Желтеет, бледнеет лицо. Увядает. Сентябрь. Осень.

«Осень», Ю. М.

Холодная сырость давила. В закопчённом камине давно не было огня. Комнатный полумрак не позволял дневному свету пройти сквозь плотные шторы. Здесь, рядом с одряхлевшим от времени шкафом, стоял массивный стол. Плотным слоем пыли покрыта его некогда блиставшая поверхность. Казалось, пылью и паутиной покрыт и сам писатель, застывший в виде статуи. В его голове тяжёлыми камнями перекачивались мысли. Чёрные когда-то глаза были слово покрыты плёнкой — настолько он был поглощён своими грузными думами...

«Писатель», Д. С.

Эти фрагменты, написанные ребятами, соответствуют той стилистике, в которой К. Федин показывает военный Петербург, но естественно, что ребята не выделяют из текста писателя какие-либо художественные приёмы, способствующие созданию картины: их задача — «почувствовать» текст писателя и создать подобный, но — на другую тему.

На различных занятиях для интерпретации брались разные тексты; но принцип работы был один — предстояло ощутить себя «автором», войти в созданное им изнутри, в его системе ценностей посмотреть на предметы и явления, его языком их воспроизвести.

А чтобы стилистическое начало не сублимировалось лексическим или грамматическим, — предмет показа всегда был другой, нежели у автора; это позволяло ставить эксперимент и семантически. Стилль — сохраняется, концептуальная система — остаётся, но предмет меняется. Задание формулируется так: «Написать (о деревне, об осени, о человеке) так, как об этом мог бы написать автор прочитанного фрагмента».

После создания текстов аудитория оказывается группой экспертов, которым надлежит определить принадлежность текста и доказать это фрагментами услышанного и прочитанного. Основанием для идентификации текстов, разумеется, служит лексика. Кроме того, — специфика синтаксиса, особенности тропов и фигур, наличие или отсутствие диалога, интонационные тире, восклицания, реплики и т.д. На этом этапе незаметно для учащихся практически происходит лингвистический анализ текста — и авторского, и написанных: определяются «подлинно авторские»; их создатели от имени знакомых писателя оценивают остальные работы, делая заключение о том, мог ли явиться их автором тот же человек.

Текстологический комментарий необходим, когда работа по формированию творческого отношения к слову предполагает дневник литературного героя, импровизированную ситуацию, в которой тот же герой принимает участие, реплики героя в составе репортажа или «мемуаров». Текстологом становится каждый — со временем ребята понимают значение такой работы: она помогает оценить текст с точки зрения его «принадлежности», а главное — увидеть те составляющие его элементы, лексическую, грамматическую и синтаксическую специфику, — которая в кумулятивном виде продуцирует специфику стилистическую. Выделяются основные конструирующие факторы стилистики, и благодаря этой кропотливой и сугубо логической работе творческая деятельность в будущем получает своё лингвистическое обоснование, оказываясь воспроизведением не аморфной аналогии, а настоящего стиля, опирающегося на конструктивную основу лингвистических категорий.

Текстолог подтверждает или опровергает на конкретных примерах, находя аналогии и противоречия в отдельных словах, их формах, расстановке, системе тропов и фигур, длине фраз, расстановке разграничивающих пауз и эмоциональной окраске. Этим закрепляется методический принцип творческого осмысления в противоположность методу научному: креативное на первом плане предполагает само творчество, практику, а его теоретическое осмысление отходит на второй этап. Творческая интерпретация явления и текста — это обращение

к нему дедуктивно, без предварительного исследования конструирующих его элементов. Но творческое верифицируется научным: там теоретическое всегда первично, и текст, ранее воспроизводимый, исследуется с точки зрения критериев, в совокупности образующих стилистический анализ.

Развитию «чувства слова», творческого отношения к слову способствует составление текстов о событиях или явлениях, которые можно сжать до одного слова: лес, дерево, дорога, свеча, гроза и т.д. И если в повествовании важнее всего обстоятельства, поступки, зримая логика и очевидная последовательность, а в рассуждении — логичность вывода, верификация суждения, правильность умозаключения, — текстом, позволяющим наиболее зримо ощутить возможности слова, является описание — одного предмета, в единицу времени, без повествовательной смены событий и медитативного становления и развития силлогизма. Создавая описание, человек оперирует именно словом — оттенками его семантических возможностей, тем, что открывается только внимательному взору. Эти возможности показывают читателю нечто абсолютно новое: «...Читая яркие словесные описания, мы, конечно, видим; но видим мы совсем иной предмет и иную действительность, нежели то, что было в нашем опыте и есть вокруг нас» [8, с.125].

Создавая описание в начальных и средних классах школы, ученик пытается находить краски и слова, фиксируя предмет в его статической неизменности. Старшие классы усложняют эту задачу: творческое отношение к словам — это умение так их организовать, чтобы описываемый предмет увидели другие — причём по возможности в том же ракурсе, с тем же настроением; увидели, что в этом предмете необычного. Задача собственно описательная усложняется коммуникативной интенцией: старшеклассникам важно не только увидеть, но и показать; не только узнать, но и донести. «Необходимо предоставить большое количество различных «красок», причём они должны быть весьма конкретны. Только в этом случае можно рассчитывать на необходимое понимание и создание должного впечатления» [6, с.94]. Эти краски помогают донести до слушателя содержание сказанного, даже если организовано оно в соответствии не с общеязыковой, а с индивидуально-авторской манерой, в индивидуальном семантическом круге, предполагаемом художественной организацией речи.

При развитии точности речи, когда коммуникативная цель была первичной, представителям рядов-команд даются листы с нарисованными на них кругами, квадратами и треугольниками; они долж-

ны озвучить нарисованное, не показывая и не помогая себе руками, — так, чтобы остальные могли изобразить услышанное на листе, верно расположив элементы графической композиции. Представители других команд, которым предстоит озвучить содержание своих листов, проходят по рядам и смотрят, сколько получившихся работ соответствует исходному листу; иначе — точной ли была речь предшественника; за её оценку здесь берётся количество верных изображений.

При описании важнее не точность, а творческое богатство языка; отклики аудитории лишь предполагаются, хотя коммуникативный момент заключён в каждой работе. Пишущие получают установку: описывая, — показать. И, возможно, какие-то элементы повествования или рассуждения (но только элементы!) помогут описанию, сделав показанный предмет интересным и зримым для другого — будь этим другим воображаемый читатель, слушатель или вполне реальный собеседник.

Осень. Пора бесконечных пожаров, затушить которые не в состоянии скучные осенние ливни. Эти пожары — страдающие от внутреннего огня ажурные листья: желтые, рыжие, бурые... Вот спускается сверху одинокий осенний лист. Он падает медленно, надменно, словно танцует над землей: то кружится, то поворачивается из стороны в сторону. Смотришь — и кажется, что вот-вот зазвучит чарующая мелодия вальса. Опускающийся лист словно красуется перед всеми, хвалится золотистой окраской и затейливыми вырезами по краям. И на тропинку ляжет там, где места больше, — чтобы его обязательно заметили прохожие.

«Осенний лист», Ю.М.

Это не столько описание, сколько текст, назначение которого, — как и было сказано, «показать» осенний лист, возможно, при взаимодействии описания с повествованием и рассуждением. Захваченная историей с братьями Гонкурами, один из которых воображал себя осенним листом, показывая его полёт над тропинками, девочка-автор также показала полёт листа — заодно пытаясь изобразить его форму и переливы цвета. Взаимодействие повествовательного и описательного замечает исследователь: «Каждый нарратив по необходимости содержит описательные элементы, придающие произведению определённую статичность. Уже изображение ситуаций, исходной и конечной, действующих лиц и самих действий не обходится без введения описательного материала. С другой стороны, в описательные произведения могут — в целях наглядной иллюстрации данной

ситуации — входить динамические элементы, событийные структуры» [10, с. 19]. Элементы рассуждения, также встраивающиеся в описание, делают его интересным и неповторимым:

Он выделялся среди остальных, он не желал подчиняться, он бросал вызов... Такой одинокий и непонятый, бунтарь по натуре. Вокруг все давно смирились и, словно члены некоего тайного общества, беспрекословно сменили свой облик. Все, но только не он. Золотистая гамма осени не вызывала в нём восторга. Напротив, всё вокруг он воспринимал как проявление дурного вкуса. Зелёный среди желтых и красных. Как белая ворона, как бельмо на глазу. Он был с остальными одинаковой формы, но разного содержания. Он был прекрасен. И даже тёмные пятна не придавали ему вид простака. Он гордился ими, как маршал своими орденами. Гордился и очень любил ветер. Все не любили, а он любил. Ему доставляло удовольствие помериться с непогодой нравами. И однажды борьба закончилась не в его пользу. Он не был побеждённым. Это подтвердит каждый, кому хоть однажды встретился на фоне золотого ковра этот смельчак цвета жизни.

А.Т.

Собственно описание в работе вторично; на первом месте — концептуальное осмысление зелёного среди желтых, любящего непогоду среди опадающих. Идея борьбы, вызова, противостояния, которой на самом деле оборачивается описание. И это предполагалось заданием: описание можно было так встроить в контекст, что показанное органически становилось частью сказанного, принятого, осмысленного, и в единении с рассуждением, придающим тексту динамизм и смысловое оформление, описание становилось интенсивнее, коммуникативно богаче и сильнее. Этот коммуникативный элемент акцентируется спецификой самого текста. «Поэтическая форма является... формой бытия мира и притом такой формой, в которой мир как бы превосходит себя и становится поэтическим. Читатель, воспринимая поэтический образ, переходит на точку зрения, являющуюся моментом поэтического мира» [В.В. Фёдоров; 9, с.32]. Иными словами, показывая мир в поэтическом тексте (для этого совсем не требуются ритмизация и рифмовка), автор заново пересоздаёт окружающее и открывает другому человеку, не привыкшему видеть мир с этих позиций и в этом ракурсе. Происходит своего рода диалог, в котором один призывает другого изменить внутреннюю систему смысловых координат и увидеть те светотени и неожиданные качества явления, для различения которых прозаического взгляда недостаточно.

В разных аудиториях предлагалось показать ночную реку, луну, зимний сугроб, зарю, весенний ливень, майское небо, траву на косогоре. Но, именно показывая осенний лист, ребята самостоятельно сделали вывод о том, что такое описание, когда оно окажется наиболее полным и зримым. Это произойдёт, если говорить от лица самого описываемого предмета, — со сменой концептуальной системы, предполагающейся лишь на следующих этапах. Такая смена — возможность и резерв для тех, кто уже вполне овладел словом. На этапе создания описательных миниатюр такая смена не была необходимой, однако сами пишущие имели по этому поводу другое мнение:

Кстати, в этом парке именно под моим кленом часто назначают встречи влюблённые. А я смотрю на них, на всю жизнь с высоты. И никто так и не поднял головы за всё лето и не увидел меня. Меж тем я здесь не один — нас много, и, похоже, я никому и ничем не приметен. Будто молодость, зелень моя блестела росой по утрам в лучах солнца 92 летних дня, 2208 часов, 132840 минут. Было жарко и холодно, страшно и весело, по-разному. Но каждую секунду я со страхом ощущал, что скоро обрету свободу. Мне её не хотелось: чувствовать себя оторванным и потерянным?.. А самое страшное — знать, что придёт время, когда на дерево, к родным истокам, пути назад уже не будет.

И вот сегодня осенний закат цвета золотого бархата покрыл меня тёплым поцелуем в последний раз. Ветер нежно коснулся меня, и я медленно начал свой первый и единственный воздушный путь. Раскачиваясь из стороны в сторону, я видел, как мелькали в танце небо и земля. А я летел и думал: быть может, мне повезёт, и я окажусь в мягких ручках у розовощекой малышки, которая прыгает в сумерках по глубоким лужным озёрам здесь, в парке. Хоть порадую её своим пятнистым нарядом. А теперь я просто парю, как будто зависаю над землей, и на мгновение замедляют свой ход бешено скачущие вороньи стрелки часов. Но ветер переворачивает передо мной пестреющий осенний пейзаж ещё раз, и скачка продолжается — время мчится прочь, не оставляя и следа на память о себе... А пожухлая трава оказывается всё ближе с каждой секундой.

Д.С.

В этом тексте — одно продолжающееся мгновение жизни осеннего листка, который вот-вот коснётся земли, — это касание и есть тот презентс, с которого показана осень, танец меж небом и землей, переворачивающийся пестреющий пейзаж. Конечно, лист не мог бы об этом думать; он не представляет, что у малышки — «мягкие ручки»; тем более не знаком лист со стрелками часов: это — не от лис-

та, это — вторжение авторской системы координат. Тем не менее, автор имеет право на некие эссеистические фрагменты, экстраполируя собственные мысли и собственное переживание происходящего в виртуальных репликах осеннего листа, делающих описание намного более зримым, целостным и живым. Происходит изменение ракурса, семантического и стилистического, не вполне осознаваемое самими авторами текстов: «Сами... творцы далеко не всегда могут отдать себе отчёт в том, «как это у них получилось». Момент озарения, инсайта, направленный на решение художественной или научной задачи, лишён, как правило, контроля над ним и анализа его происхождения» [7, с.387–388]. К самосознающему «я» листа автор фрагмента в этом случае подключает своё мировидение, и это «я» становится в какой-то степени формой, возможностью целенаправленного рефлексирующего изложения «потока сознания» юного автора, с вклинивающимися фрагментами описательного монолога, раскиданными по тексту зрительными акцентами:

Очередной порыв ветра. И снова начинаешь задыхаться от волнения, думая, что на этот раз тебя уж точно оторвёт от матери-ветки, закружит, подбросит несколько раз в воздух и кинет с размаху на мокрую, холодную, такую чужую и неуклюжую землю. Затем всё тот же ветер вновь поднимет тебя и начнёт швырять куда ему вздумается, пока ты, вконец отчаявшийся, не окажешься на бездорожье, где равнодушный ботинком случайного прохожего впечатает тебя в грязь, в которой ты и окончишь свои дни...

Но вот порыв ветра миновал, а ты всё ещё висишь. И всё сильнее терзает одна и та же мысль: зачем, зачем вообще было рождаться, если приходится так умирать?.. Но, выловив из памяти яркие моменты, понимаешь: не важно, кем ты был в этой жизни, — осенним жёлтым листком или тем самым человеком в ботинках, идущим по бездорожью. И у тебя, листа, и у него было несколько по-настоящему ярких моментов, ради которых действительно стоило жить и ради которых не жалко умирать.

А.Д.

Человек показан как «он», в то время как осенний лист — «я», грамматически позиционированное в качестве «ты». Умение увидеть предмет изнутри, сближая его до предела с самосознающим «я», — творческое открытие, к которому учащиеся приходят сами: чтобы показать предмет во всех его подробностях, часто — в таких, о существовании которых не догадается даже обладатель пристального взгляда, — надо посмотреть вокруг «изнутри» этого предмета. Тексты, где

показываемое явление дано извне, как нечто стороннее, всё равно сближаются с ролевым и позиционным осмыслением показанного, только их авторы делают это иными средствами:

Сугробы всегда живут своей жизнью. Как и манекены на витринах. Каждую зиму одни сугробы сменяют другие. Они всегда разные: иногда — большие и горбатые, иногда — лёгкие и причудливые. Сугробы не знают, как долго пролежат. Они всегда молчат. Сугробы всегда терпят, когда им больно. А им тоже бывает больно. Вот какой-то карапуз не устоял на ногах, сцепившись со своим товарищем, и упал прямо в снежное облако. Вот ребятня хватает снег из сугроба, создавая увесистые снежки. Вот и очередная собачонка подбежала, чтобы сделать «своё дело». Но сугробы также умеют быть счастливыми и радоваться вместе с людьми... Особенно когда в них плюхается влюблённая пара, или когда папа маленькой девочки, размахивая руками над еристым облаком снега, учит делать ангелов. Или когда метет метель: для сугробов это как песня.

Сугробы — это волшебные гнёзда снега. И они обязательно вернутся вместе со следующей зимой.

А.Р.

Показать предмет извне, и при этом по-прежнему жить его жизнью, продолжать видеть всё вокруг словно через призму его ценностей, отношений и предпочтений — если удаётся совместить два плана, «я» и «оно», внешний и внутренний, экстраспекцию и интроспекцию, — можно полнее, динамичнее, с большей сюжетной обращённостью показать предмет. Такая работа, когда предьявляется только одна вещь, но предстоит показать её во всех тех нюансах, что скрыты от поверхностного взгляда, — способствует формированию отношения к слову как к средству творчества, к средству создания литературного текста, формированию автора как «человека говорящего», языковой личности, владеющей резервами языка и сознающей, что в данной ситуации язык — это лишь материал, некий цоколь образного осмысления мира. «Человек говорящий» не может обращаться в никуда: его речь, его образ непременно предполагает инстанцию воспринимающую. Дело ещё и в том, что система знаков, которая присуща образной речи, совершенно отличается от той, которой мы оперируем в повседневном словоупотреблении, — уже поэтому читатель, слушатель готовит себя к восприятию, преодолевая рудименты предметного мышления и вступая в новые отношения с автором, обусловливаемые собственной заинтересованностью и непривычной системой образов: «Их взаимопонимание должно

войти в колею, оно должно функционировать так, чтобы подгото-
вить аудиторию к правильному восприятию произведения. Чтобы
этого достичь, автору необходимо возбудить интерес слушателей...»
[Х. Ракотцки; 5, с.101].

Литература

1. *Виноградов В.В.* О теории художественной речи. М., 1971.
2. *Деррида Жак.* О грамматологии. М.: Ad marginem, 2000.
3. *Долгов К.М.* Реконструкция эстетического в западноевропей-
ской и русской культуре. М.: Прогресс-Традиция, 2004.
4. *Лавлинский С.П.* Технология литературного образования. М.:
Инфра-М, 2003.
5. Немецкое философское литературоведение наших дней.
С.-Петербургский государственный университет, 2001.
6. *Полборн Рон.* Образ и предвкушение. М.: МПСИ-Флинта,
2002.
7. Психология художественного творчества. Минск: Харвест,
1999.
8. *Тамарченко Н.Д.* Теоретическая поэтика. Введение в курс.
М.: РГГУ, 2006.
9. Теория литературы, ч.1. М.: ИМЛИ РАО, 2005.
10. *Шмид В.* Нарратология. М.: Языки славянской культуры,
2003.