

ИНТЕРЕС – КЛЮЧ КО ВСЕМ УМЕНИЯМ



Александр Александрович Мурашов,
доктор филологических наук

Существует ли универсальное средство, которое помогало бы сформировать талантливого и успешного человека? Как ни кажется парадоксальным, такое средство есть, и лишь немногие родители и учителя интуитивно его отыскивают. Средство это — интерес. А умение вызвать интерес — важнейшее умение состоявшегося педагога.

- проблемно-поисковое обучение
- модели коммуникативной деятельности
- речевая подготовка
- позиционные и ролевые занятия

Что может учитель?

Чтобы поддерживать интерес у школьников, взрослому важно самому не терять этого интереса. А значит (если он учитель) — вести занятия так, чтобы с каждым сюжетным поворотом и методическим ходом открывалось неожиданное, удивительное — в обычном. Ведь камешек гранита для одного — возможность размахнуться и кинуть его в воду, а для другого — созвездия, в которые он вглядывается, открывая новую вселенную. Так вот, этот «другой», возможно, будет художником или актёром, а может, конструктором новой машины или автором новой концепции в науке, потому что у него есть для этого главное — интерес.

Учителя тоже разные: один, когда ребята изучили квадраты чисел, интересуется: «Сколько будет сорок пять в квадрате минус сорок четыре в квадрате?» Увидев, что ребята

копаются в поисках калькуляторов, он опережает: «Восемьдесят девять... А двадцать шесть в квадрате минус двадцать четыре в квадрате?» И тоже опережает. И уже когда вспыхивают интересом все глаза, решается на «подсказку» — вводит формулу разности квадратов. Но не формула для него, учителя, главное, а интерес, который он вызвал и благодаря которому никто из ребят эту формулу не забудет.

А вот другой учитель начинает с этой формулы урок, и тут важнее выполнение программы. Надо ли удивляться, что у первого выпускники штурмуют инженерные факультеты, а у второго в вуз поступили лишь двое — на юридический и на биологический, как хотели родители?

И потому современная методика преподавания предметов — всех без исключения! — должна стать *методикой пробуждения интереса*. Отличник знает

все вокруг не потому что зубрит, а потому, что ему всё интересно, и школьные предметы — только малая частица этого «всего». Одни к пятому классу не научились как следует читать, а другие прочитали всё в домашней библиотеке. Почему? Ответ прост: потому что первые, увидев глину, кидали кусок в лужу и шли дальше, а вторые — принимались лепить вазочки, с удивлением открывая, что те становятся твёрдыми, как камень. Первые, взяв карандаш, покрывали бумагу каракулями, хохоча над изображением и над собой, а вторые — пыхтя, изображали домик или кошку, пробегающую по улице. Вторых смогли заинтересовать...

Ничто так не развивает речь человека, как собственное творчество, попытка создавать такие комбинации слов, которые оставляли бы след в сознании и эмоциональной сфере собеседника. Однако творческий акт нелегко вызвать произвольно: возникает в лучшем случае его имитация, сублимация; произведение, созданное таким образом, будь то цепочка фраз или целостный текст, едва ли отразит креативные потенциалы личности, едва ли импульсирует интерес к предмету. Ситуация занятия может быть создана таким образом, чтобы вызвать к жизни большее — некий прилив личностной энергетике, то сосредоточение творческих сил, которое именуют вдохновением. А без интереса вдохновения не бывает.

Преподавателю важно выйти в режим эмпатического взаимодействия с группой, с каждым её участником, и «изнутри» такого взаимодействия поставить задачу, пробуждающую интерес, решением которой могло бы оказаться креативное осмысление предмета. Такое осмысление — движение слова от некоей запрограммированности и верности тексту к созданию самостоятельных текстов, продолжающих прочитанное.

Задания

В процессе учебного занятия с группой важно, чтобы задание было обращено к личности и предполагало моделирование ситуации,

целенаправленный поиск (это называют проблемно-поисковым обучением).

Эта работа — индивидуальная или в составе творческих экипажей, соревнующихся за первенство на конкретном занятии, — развивает речь, акцентируя диалогическую готовность или взаимодействие непосредственно с текстом, который предстоит изменить либо продолжить. К примеру, в самом начале занятия предлагается сочинить рассказ из одного предложения, добавляя к сказанному другими фрагмент фразы, не заканчивающийся точкой. «Человек шёл по городу и...» — «увидел на бульваре, возле крепостной стены, белого котёнка, который...» — «казалось, дрожал на холоде, потому что...» — «ему просто некуда было идти, но наш герой...» — Такая «кольцовка» включает каждого в создаваемый текст, формирует заинтересованность всей группы. Аналогичное действие в начале занятия производят «биномы» — пары произвольных предметов и явлений, не встречающихся рядом за пределами этой структуры: «мышление — поле», «радуга — гнев», «мышь — вдохновение». Они должны образовать связь, становясь ядром нового сюжета или образа: нужно сочинить одну или несколько фраз, вводящих эти предметы в соприкосновение и тем обозначить начало креативного пересоздания реальности. Получающиеся сюжеты могут быть предельно лаконичными («Наше мышление — поле деятельности интеллекта») — и, наоборот, вызывать к жизни целые истории со сложными ситуациями и сюжетными ходами. Истории и отдельные фразы сочиняются без подготовки, экспромтом.

Креативная работа по трансформированию текстового материала имеет отчётливую последовательность:

- продолжение самого текста, его сюжета, в том числе с изменением ракурса, «от лица» героя;
- интерпретация пространственно-временных характеристик реальности, положенного в основу текста: интервью с героем,

«воспоминания», «дневники», «письма» героев и т.д.;

- создание самостоятельных произведений со стилизацией либо другим указанием на прецедентные тексты.

По мере дистанционирования от предложенного текста его продолжения либо составления на его основе собственного текста повышается самостоятельность работы и увеличивается её сложность — это также факторы поддержания интереса.

В качестве моделей коммуникативной деятельности могут быть предложены тексты, показывающие различные ситуации диалога: предстоит создать и оценить гипотетическое продолжение сюжета либо модифицировать показанный диалог (это возможно, если текст имеет публицистический характер) с изменением возможных сюжетных векторов. «Что было бы, если бы?..» — формула такого вопроса, ответ на который предполагает самостоятельное создание новой реальности, изменяющей продолжение. Всё, что касается непосредственного «я», интересно и «аттрактивно», на это и важно ориентироваться в наших заданиях и вопросах. Модифицируется реакция учителя, ученика, воспитателя, журналиста, подростка, героя текста, — в соответствии с этим меняется продолжение; оценивается возможность и продолжительность такого реагирования, а значит, подтверждаются или опровергаются коммуникативные пути и способы, показанные автором.

Часто такие задания, не давая продолжения, созданного писателем или публицистом, предполагают формулирование каждым самостоятельного продолжения, следующего из необходимости «поддержать» проблему, которая поставлена перед учениками. Так, публицистическая ситуация: учительница появляется в классе, чтобы провести классный час о правилах дорожного движения, но слышит на перемене бранное слово. «И я приняла решение, — формируется информационный повод и сущность задания. — Нет, не о правилах дорожного движения я буду сегодня говорить, а о чистоте нашей речи». И вот уже приготовленные для классного часа таблицы отложены в сторону: «Мы не должны так говорить. И вот почему...» — Продолжение этой фразы предлагается сформулировать каждому, и не важно, будет оно перечнем

аргументов или целостным текстом. Важно, что в такой работе аргументы строятся как реальное речевое действие в реальной коммуникативной ситуации («Я говорю...»). Оказавшись при необходимости аргументировать («Я и класс»), даже те, кто обычно отмалчивается, быстро находят нужные доводы и произносят монолог, о чём пять минут назад даже не предполагали.

Ситуации

Студенты, избравшие педагогическую деятельность, ставятся перед ситуациями возможного срыва урока, предложенными как модели:

- заводится разговор о недавней передаче, статье или другом предмете, явно интересном преподавателю;
- весь класс молчит и не реагирует на учителя.

Как будешь вести себя в этой ситуации? Ты — а не гипотетический «некто». Предстоит, осознав себя самого в роли педагога, отреагировать на ситуацию, причём задание логично выполнять последовательно:

- 1) в сослагательном наклонении — как возможные;
- 2) как вполне реальные;
- 3) устранив все вводные глаголы («Я тогда говорю») и полностью «войдя» в реальность происходящего.

Тексты

Может быть обозначена тема общения с героем — или, наоборот, ситуация диалога, возможная ролевая позиция, — а вопрос формулировать так: «О чём вы будете говорить с ним в этой ситуации?» Читаем воспоминания молодого учителя — и ролевые позиции, по которым даётся задание, выглядят следующим образом: а) коллега на педсовете, б) брат, услышавший о первых днях работы, в) директор школы после посещённого

урока, г) ученик, один из тех, кто был на уроке. Возможность побывать «другим» — фактор интереса, безразличия к предмету.

Следующий этап — «проникновение» в текст с рассказом о случившемся и предстоящем от лица одного из персонажей, чьё речевое поведение запечатлено в прочитанном фрагменте. Предстоит, изучив стилистику высказываний персонажа, синтезируя их для представления о его духовном мире, оценить произошедшее, но его «глазами». Тексты художественных произведений важно подобрать так, чтобы в центре внимания оказывалась речевая деятельность героя, уже ставшего интересным; в его манере и предстоит говорить, воспроизводя и развивая контекст ситуации.

Развитие продуктивно-творческих возможностей ученика, мотивированное введением ролевого компонента, может последовательно предполагать этапы:

- изложение текста;
- изложение текста «в манере» героя;
- продолжение сюжета при сохранении «я»-позиции (позиционные);
- продолжение с частичным сохранением «я», предписанным некоей общей позиционной заданностью (сослагательностью, «я бы...»);
- продолжение сюжета с других ролевых позиций, в соответствии с речевыми параметрами, обозначенными в тексте.

Для последнего случая можно воспользоваться видеотехникой, используя сцену из кинофильма вместо книжного фрагмента, но в этом случае на месте самостоятельной творческой фантазии и попытки актёрской игры окажется необходимость копировать увиденное, и собственно креативное «погружение» в текст лишится компонента индивидуальности и неповторимости. Этот компонент означает различные трактовки образа, а какая в наибольшей мере аутентична, решают «эксперты», сравнивая получившиеся интерпретации. При использовании видеосюжета показанный нам образ сразу обретает титул «наиболее достоверного» и «непогрешимого», и даже при установке на самостоя-

тельную трактовку ребята стремятся следовать увиденному. Поэтому книжный текст, дающий возможность собственной трактовки, имеет гораздо более обширные творчески-генерирующие потенциалы, чем видеофрагмент.

Подготовка

Интерес важно подготовить; быть может, это главная задача и смысл всей деятельности учителя. Но подготовка психологическая невозможна без подготовки речевой. Помимо позиционных заданий такую работу образуют: а) стилизация в соответствии с прочитанным в аудитории текстом; б) написание монолога в определённом стиле на общедоступную тему; в) рассказ об одном предмете (событии) так, чтобы этот предмет можно было «услышать» или «увидеть» в изложенном. Текст, прочитанный в аудитории, продолжается в написанном на занятии фрагменте.

Театрализация превращается в средство сделать ситуацию, изложенную в произведении, многомерной и многозначной, которая в конечном счёте укрепляет интерес, развивает речь школьников и студентов. Чем актуальнее поставленная задача, чем ближе представленный сюжет, тем сильнее творческий импульс.

«Примеряя» на себя роли, которые для многих становятся затем профессиями (учитель, менеджер, политик, журналист) ребята стремятся им соответствовать, получив возможность изменить стандартную ситуацию, но не произвольно, а в соответствии с логикой возможного развития роли, примеренной на себя. «Примеренной на себя» — один из универсальных ключей, открывающих интерес. И сколь бы мы ни пытались абстрагироваться от идеи эгоистической сфокусированности каждого, у ребёнка эта идея есть; человек познаёт не только мир, но и своё место в нём, а значит, приблизить предмет к самому ребёнку — задача тех, кто принимает идею учебного интереса в качестве универсального средства личностного развития.

Позиционные и ролевые задания

В творческих заданиях можно выделить позиционные (т.е. такие, когда сохраняется собственная точка зрения, а ролевая определённость даётся лишь для интенсификации работы и для более рельефного рассмотрения предмета) — и собственно ролевые, при которых проникновение в роль, в «другого» необходимо.

Ролевые занятия конструируют новую реальность, предполагают наличие новых личностных координат, новых возможностей; задания, предполагающие изменение реальности, мира или «я», сюжета текста или пространственно-временного потенциала «я», выполняются более заинтересованно, ибо дают возможность не только осмысления, но и креативного пересоздания реальности.

Правка-переработка

В письменной речи возможность «реального», панорамного показа предмета реализуется, к примеру, при проведении правки-переработки. Даётся текст из СМИ, но предлагается не просто исправить содержащиеся в нём дефекты; задача старшеклассников — переработать его так, чтобы, будучи текстом того же автора (мы в этой ситуации лишь редакторы!), опубликовать его: а) в журнале тайн и паранормальной информации; б) на информационной полосе областной газеты; в) в юмористическом (сатирическом) еженедельнике; г) в альманахе «Мир криминала». Важно при этом, чтобы «редактор», он же в данном случае соавтор, понял смысл, оценил стилистику материала, максимально его приблизив к собственной системе ценностных ориентиров и приоритетов.

Правка-переработка традиционно предполагает содержательную верность источнику (имя автора остаётся прежним, а переделывает текст редактор), но и возможность изменить его так, чтобы возникли диалогические интенции, соответствующие разным жанрам и различным стилям, многочисленным ситуациям воображаемого диалога. Такого рода трансформация текста, методическим поводом к которой стала правка-переработка, способна привлечь интерес не только будущего профессионального журналиста или редактора, но и любого, для кого чересчур

банальны и невыразительны стандартные формы заданий. Смыслом наших творческих заданий стало формирование ситуаций, «распаковывающих» скрытые личностные «файлы», ситуации обращения к оживающим при этом новым возможностям и умениям, генерализация творческого интереса, который обеспечивает личностный скачок такого уровня, к которому не ведут долгие объяснения и самые тщательные экспликации.

Модификации

«Измените ход рассказа», «измените сюжет» — звучат в творческих заданиях команды, оговаривающие направления этих модификаций (художественные тексты в этом случае уступают место публицистическим). Такую работу логично начинать с пространственно-временных изменений текста, сохраняющих «я» ученика. При этом появляется возможность «войти» в ситуацию, «вспомнить» её, изложить историю о своей «встрече» с героем, — это факторы интереса, внедрив которые можно быть уверенным: работа ведёт к фантастическому росту познающей и созидющей энергии.

Первую модель таких метаморфоз условно назовём «И я там был». Задание при этом — провести репортаж с места воображаемой встречи, например, Онегина с Печориным; из чащобы, изображённой на картине Шишкина «Корабельная роща»; с древнеримской улицы; с космического корабля (задания для уроков литературы, МХК, истории, физики).

После поездки по городу, где наши команды старшеклассников подробно рассказывали об архитектурных объектах, возле которых была запланирована специальная остановка, проходит обычное занятие в аудитории. Даётся задание командам — провести импровизированную экскурсию по улицам родного города

в 2025 году (требуется подготовка, в том числе создание электронных презентаций); по Чудову монастырю, где происходит действие «Бориса Годунова»; по Москве XVI века, которая предстаёт в «Песне про... купца Калашникова». После разговора о речевой манере профессора С.М. Соловьёва (риторика, русский язык) и художественного портрета историка, составленного В.О. Ключевским, предлагается не пересказать текст о профессоре, а «увидеть» его глазами одного из студентов, который о нём и рассказывает, отвечая на вопрос, что привлекло его в манере лектора, а что, наоборот, показалось неприемлемым.

Аналогичные рассказы о лекторском мастерстве Тимофеева-Ресовского (Д.А. Гранин, «Зубр») предполагают интервью с одним из слушателей, который рассказывает о том, как выступал его учитель, какие качества делали его монолог захватывающе интересным и близким собравшимся. И уже после этого, увидев приёмы и оценив умения Тимофеева-Ресовского, предлагается в его манере (не в его роли) произнести или записать монолог на одну из тем, не требующих знакомства со специальными статьями, — например, «Хлеб — всему голова», «Не спеши языком: торопись делом», «Человек — это... звучит гордо» и т.д. После «интервью» и «воспоминаний» такая работа оказывается удивительно органичной общему настрою и стилистике занятия и не вызывает затруднений. Бесспорно, она может быть не только по риторике, ибо вполне возможен и содержательный «срез» выступления историка, биолога, литературоведа, предложенный «слушателем». И во всех случаях интерес окажется средством, способствующим освоению предмета и его продолжению в собственном творчестве.

Старшеклассники создают интервью с литературным героем (задача экспертов — определить, какой из представленных текстов содержит «подлинные» ответы, а какой — обработанные), воспоминания об уроке от имени учителя, о котором слышали на занятии,

«беседуют» с протопопом Аввакумом, Ломоносовым или секундантом Пушкина — и «запись» беседы также передаётся экспертам для определения её «аутентичности». Ролевое осмысление происходящего отражают, например, импровизированные дневниковые записи Элочки Щукиной.

Беседа с литературным персонажем как фактор развития интереса и формирования творческих способностей личности требует осмысления его мира, психологии и мыслеречевых координат, вне которых любое обращение к человеку обречено на непонимание. Так, если требуется заинтересовать Базарова стихами, Гаева из «Вишнёвого сада» — экономикой, а Элочку — курсами речевого мастерства, необходимо, прежде чем говорить, проинкнуть в мир собеседника, узнать его приоритеты и следовать им, а не пытаться заинтересовать собеседника собственной личностью. В преподавании, ориентированном на интерес как важнейший фактор становления и развития таланта, главное — не воспроизведение текста, а его продолжение, конструирование, создание применительно к контексту новой гипотезированной ситуации.

Жанр «воспоминаний» — творческий импульс, позволяющий возродить известный ученику информационный пласт, получивший повод для такого возрождения. Человек не отвечает урок, а формирует новую реальность, в которую органически вплавлены факты и сюжеты, становящиеся для него ближе и нагляднее. Так, возможен «разговор» с бывшим комбатом о военных действиях (история), но не ранее, чем будет усвоен информационный пласт, воскрешаемый в такой виртуальной беседе. На уроках истории интересен «разговор» со строителем Петербурга, с монахом-летописцем, с княжеским дружинником (вводящим фактором задания окажутся путешествие на «машине времени» и перевод рассказа на современный русский язык). На других предметах интересно общение с поэтом о его ранних

стихотворениях; с путешественником — о новых землях, с космонавтом — о планете, где он побывал первым из землян.

Если же «воспоминания» ведутся от лица известных героев литературных произведений или от исторических персонажей, важно стилистически достоверное воспроизведение их речи, а тема их высказываний должна касаться ситуаций, не переиначивающих известные сюжеты и факты истории. Так, знавшим литературный портрет Блока, составленный Э. Гиппиус, предлагается изложить от имени (но не в роли!) поэта, рассматривающего что-то за окном, воспоминание об озере возле Петербурга.

Для неподготовленных групп задание звучит иначе: «Вспомним», как мы беседовали с Блоком о его последней поездке в Шахматово. Он стоял у окна, разглядывая что-то сквозь запотевшее стекло, и, обернувшись, принялся рассказывать». В «воспоминаниях» говорится от лица Блока, но не в роли Блока: психологически грамотнее будет такое задание, если слово получит не исторический персонаж, а «один из» тех, кто участвовал в событии, или литературный герой. Так, Чацкий «вспоминает» о дне, проведённом в доме Фамусова: сочинение иногда снабжается подзаголовком — «Мемуары Чацкого» или «Из письма Чацкого к другу»; друг архитектора вспоминает, как тот трудился над проектом; житель Петербурга, чудесным образом оказавшийся в XXI веке, вспоминает, как реагировала столица на весть о смерти Пушкина; воспитанник Макаренко рассказывает о «том самом» дне, который особенно запомнился ему в колонии им. М. Горького. «Во время игры каждый участник сам делает ошибки и сам находит удачные решения, обогащая свой личный опыт, который не забывается, потому что «ЭТО БЫЛО СО МНОЙ»¹. Можно говорить о личностной актуализированности темы, о её эмпирическом освоении, о практическом интерпретировании теоретических сведений, но цель во всех случаях одна — развитие интереса.

Позиционные ролевые задания могут предполагать и целые монологи, к тому же вовсе не обязательно об ошибках в речи. Так, к учителю могут обращаться: а) коллега на педсовете;

¹ Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. М.: МПСИ — Флинта, 1998. С. 8.

б) вузовский преподаватель, услышав сказанное на уроке; в) журналист местной газеты; г) ученик, вспоминая урок по прошествии нескольких лет. Вопрос ставится так: «О чём вы будете говорить учителю, пребывая в этой роли?» Предлагается представить себе героя, подбирая актёров на эту роль для художественного фильма. Какой актёр лучше других справится с этой ролью и почему? — при ответе учитываются особенности речи актёра, его манер и внешности, что добавляет дополнительные штрихи к портрету героя.

Позиционные задания

Позиционные задания (т.е. такие, которые не требуют изменять «я»; ученик сохраняет свою точку зрения, оценку, позицию, выступая редактором, завучем, экспертом, режиссёром, сценаристом, оператором) предполагают различные ситуации, вовлекающие в творческий процесс выполнения заданий. При позиционных вводах предлагается «стать журналистом» или «составить сценарий», но «я-концепция» неизменна; умение увидеть и понять другого не приводит к необходимости говорить за него, в том числе игнорируя свою точку зрения. Наоборот, при таких заданиях собственная позиция предполагает более полное и глубокое воплощение в новом ракурсе, с новых позиций, в ситуации, не допускающей поверхностного истолкования. Так, прочитав фрагмент Д.А. Гранина о Тимофееве-Ресовском, творческие эскизы (фактором интереса становится тут ещё и состязание, определяющее характер занятия) составляют возможную речь учёного на заданную тему (например, «Что значит быть человеком»).

Когда речи записаны (по одной от команды) и озвучены, специально избранные или назначенные «эксперты» определяют, какой фрагмент действительно мог принадлежать Тимофееву-Ресовскому, а какой «поддельный».

Важно аргументировать свою точку зрения, причём сделать это не в какой-либо ролевой системе координат, а исходя из видения текста Гранина, где идёт рассказ о речевой манере героя. «Эксперт» — позиционное задание, раскрывающее личностный потенциал говорящего, а не подчиняющее его «я» преднамеренный логике образца. Такие эксперты определяют «подлинность» дневниковых страниц, пишем героев, при этом шкала «хорошо — плохо» сменяется креативным осмыслением, шкалой «подлинное — поддельное»; весомость мнения эксперта повышается, он оперирует не вкусовыми категориями («понравилось» — «не понравилось»), а апеллирует к собственному знанию материала и умению синтезировать факты, делая вывод. Может показаться, что с минимизацией вкусовых характеристик тот самый творческий элемент, определяющий логику и психологическую палитру наших занятий, тоже сводится к минимуму. На самом деле это учит преодолевать голословное суждение, проводить операции анализа-синтеза, индукции-дедукции, которые лежат в основе настоящей оценки, основанной не на сиюминутных настроениях.

Кроме того, позиционные задания — звено, находящееся между стандартным заданием и его ролевым выполнением. Первые, стандартные, формируются в значительной отстранённости от своего «я» — например, сослагательной («Если бы директором был я...»); позиционное задание — предложение говорить от лица директора, высказывая собственную точку зрения, которая прозвучит в этом случае более весомо и законченно. Учителю не нужно быть корифеем во всех областях человеческой деятельности; но ему совершенно необходимо уметь сделать предмет интересным: обратив на него внимание, продолжить нестандартным заданием.

Позиция «режиссёр» исключительно часта в креативных занятиях, ориентированных на интерес как фактор личности. На «актёров» и «режиссёров» делятся пары, сидящие за рабочими столами: один должен исполнить несложную конструкцию (фрагмент текста, скороговорки, четверостишия) в роли, написанной на выбранном листке бумаги, а другой «ставит» эту роль в соответствии с собственными представлениями о её параметрах. «Режиссёр» есть в каждой команде: перед тем как озвучить текст, созданный общими усилиями, — исполнитель получает режиссёрские наставления относительно того, как произносить каждую фразу.

* * *

Таким образом, система продуктивно-творческого обучения — этапы увеличения самостоятельности при создании текста, движение слова от воспроизведения к образно и стилистически запрограммированному продолжению прецедентного текста. Всё это возможно благодаря постоянно поддерживаемому учебному интересу — зерну всех преобразований, началу всех открытий, обоснованию всех талантов. Повышается и вероятность ролевого осуществления образа, причём в разных жанрах, будь то импровизированный дневник литературного героя или речь того, кто сам по себе (или что само по себе) лишён возможности эту речь произносить. Расширение границ языка, к которому ведёт креативная методика обучения, означает и расширение границ мира, в координатной системе которого живёт школьник или студент. И как только немислимое для безразличного созерцателя «подключение» к ценностной системе литературного героя оказывается вполне достижимым, наступает этап заинтересованного творческого становления личности, многократно расширяющий горизонты доступного ей мира. **НО**