

МЕТАФОРИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТОР: РАБОТА С МЕТАФОРой В КЛАССЕ

Макмак Лора Владимировна,

кандидат педагогических наук, преподаватель литературы, театральный педагог школы № 1241 г. Москвы, e-mail: loramak@yandex.ru

АВТОР ПРЕДЛАГАЕТ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ РЕШЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ПРОЧТЕНИЯ ТЕКСТА, ПОСТРОЕННОГО НА РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЗАДАЧЕЙ-МЕТАФОРой. ОСНОВА ТАКОГО РОДА ПРОЧТЕНИЯ — СВОЕОБРАЗНАЯ СИСТЕМА МЕТАФОРИЧЕСКИХ НАСТРОЕК, СОЗДАЮЩИХ ИМПРОВИЗАЦИОННО-АССОЦИАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ТЕКСТОМ, ЕГО СМЫСЛОВОГО И ЛИЧНОСТНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ-ПРОЖИВАНИЯ-ВОПЛОЩЕНИЯ В СОБСТВЕННОМ РОЖДЁННОМ ОБРАЗЕ НОВОГО ЗНАНИЯ.

• *воплощённое мышление* • *лично-развивающее обучение* • *художественная задача-метафора* • *эмоционально-ценностный компонент содержания образования*

Обычное учебное задание: прочитайте текст, ответьте на вопросы, перескажите, выучите, выполните ... Привычный методический алгоритм действий, направленный на усвоение материала. А если этот учебный материал — словесность? Что значит *прочитать* текст, природа которого ассоциативна, алогична, неоднозначна и ... «неправильна»?

Написан ли он на английском, французском или русском, это — **язык художественного иносказания**, по сути — своеобразный «живой организм, находящийся в обратной связи с читателем и обучающий этого читателя» [4].

Как же извлечь из него этот именно *обучающий* потенциал? И в какие методические алгоритмы «перевести», чтобы действительно *усвоить*, не разбивая его органику на отдельные составляющие «средства выразительности»?

Как вариант — предлагается метафорический конструктор, который разработан на основании:

- советов и впечатлений, специально или случайно высказанных самими художниками слова, профессионалами-практиками своего дела;
- природно-фантазийной способности детей к творчеству;

- размышлений филологов и философов о специфике образа.

Назначение: развитие *системного* художественного мышления, когда увиденное, услышанное, прочитанное, сказанное, а также очевидное и неочевидное, линейное и нелинейное, логичное и нелогичное, привычное и парадоксальное (снямая синдром клипового восприятия/отражения) складывается в «целость входящего в душу впечатления» [10].

Источник проживаемой целостности: собственный опыт ученика и учителя (картинки-сюжеты из жизни, переживания, чувствования, претензии к миру и себе и пр.); любой изучаемый текст — как часть ценностного опыта (а не как страницы из учебника).

«Исходное положение». Если образ в искусстве — «неожиданная и преобразённая модель мира» [7], то метафорический конструктор — специфическое собрание «техник» (метафорических настроек) образного познания мира.

Принцип действия: «Учись. Уходи от самого себя ... Учись — значит проникай в предмет, открывай его сущность, чувствуй его...» [1].

Цель и результат: включение в процесс моделирования художественной реальности *авторского «Я»* или рождение артефакта.

Примечание: Метафорический конструктор имеет свойство к бесконечному дополнению, изменению и совершенствованию, согласуясь с возможностями и запросами «заказчика», в интересах которого «добиться от себя слова своего собственного, самим собой рождённого», а не «тратить время и гоняться за чужими словами» [8].

Один из инструментов метафорических настроек — «**АВОСЬКА**». Эта ассоциативная техника работы со словом родилась из противоречия.

С одной стороны, примерно одинаковая реакция детей на классное сочинение:

- А что писать?
- У меня паста в ручке закончилась!
- Можно дома написать?
- А можно выйти? ...

С другой стороны, потрясающая мобильность и выразительность детского внеурочного придумывания, которое обычно начинается с заразного: «А давай, ты был как будто ... а мы были как будто ... а потом делай, что хочешь, НО ...».

Как достичь гармонии?

Конструкция игры (любой) задаётся жёстко и азартно: есть границы, в пределах которых можно всё. НО: есть и правила, которые категорически нельзя нарушать. Это мобилизует, задаёт ритм «предлагаемым обстоятельствам», в которых надо «выжить» во что бы то ни стало. Иначе — проигрыш!

Подумалось, что игрой по правилам может стать и взаимодействие со словом: энергия выдумки должна упираться в правило, которое нарушить нельзя, но вырваться — надо, то есть нужен прецедент не- или преодолимого препятствия.

Игровым источником явилась «подсказка» поэта: «Любое слово является пучком, и смысл торчит из него в разные стороны, а не устремляется в одну официальную точку» [5].

Скрыта ли здесь какая-то дидактика? Или — нет?

Проведём эксперимент (первыми его участниками были ребята 8-го класса).

Для начала напишем на доске любое, самое обыденное слово: **мел**.

Потом нарисуем от него «узелки» — ассоциации (рис. 1).

И от каждой ассоциации — новые «узелки» (рис. 2).

Протягивая ассоциативные нити от слова к слову, мы как бы связываем возникающие случайно смыслы.

Фиксируем их всё теми же «узелками». Они образуют непредсказуемые, парадоксальные «ячейки», или потенциальные «фабулы» для импровизаций.

Логика — никакой. Всякий абсурд — приветствуется.

В общем, если перевести в графику, получается полный хаос (рис. 3).

Зато открывается простор для фантазии, причём в любом секторе сетки, задающей этой самой фантазии рамку:

— «белый, как мел — доска — стёрся — любовь» ...

А теперь «поскрипим» мелом по доске: напишем, нарисуем что-нибудь, испачкаемся.

Восьмиклассники задумались: ... вот он стирается ... а любовь причём? ... к доске, что ли? ... ерунда какая-то ... мел — белый, как мел? волнуется? ну да, значит, чувствует ... а слово «любовь» выбросить нельзя? нет? ... так-так, значит, надо как-то связать всё ... а просто предложения придумать? тоже нельзя?! ... ну да...

Вот она и «Авоська» — необходимая стяжка всех «узелков» и «нитей» в замкнутое целое (рис. 4).

А вот и её поэтический «перевод», который всё-таки получился:

О любви

*Мел разговаривал с доской,
Разносторонних тем касаясь.
Но каждый день был сам не свой,
Всё больше от любви стираясь!*
(Валя П., Гена Ф. — 8-й кл.)

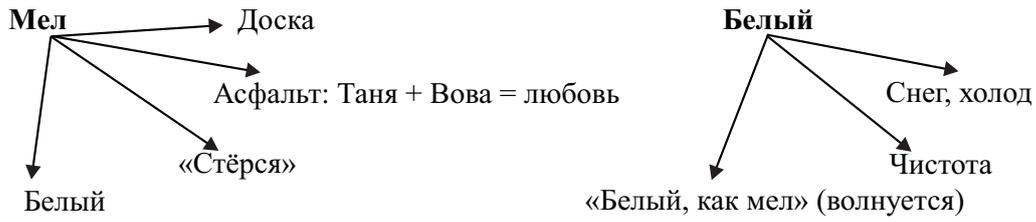


Рис. 1

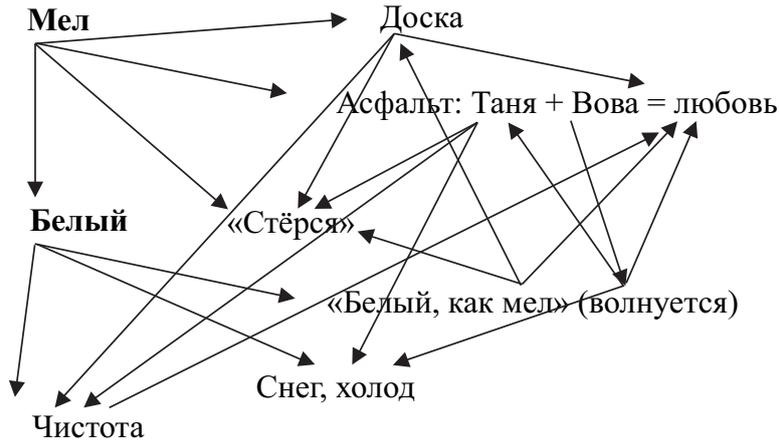


Рис. 2

Суть: непривычные или, как говорил Николай Заболоцкий, «необыденные сочетания слов» (полученные таким, пусть несколько «механическим» способом) вполне могут открыть «вещи и явления в их живом образе». Для этого их нужно *осмыслить*: «Слово получает свой художественный облик лишь в известном сочетании с другими словами. Каковы же эти сочетания? Это прежде всего — *сочетания смыслов*. Сливаясь вместе, смыслы слов преобразуют друг друга и рож-

дают видоизменения смысла. Атомы новых смыслов складываются в гигантские молекулы, которые, в свою очередь, лепят художественный образ» [2].

Так это происходит у взрослых поэтов-профессионалов.

А как у непрофессионалов-детей? — Да почти так же.

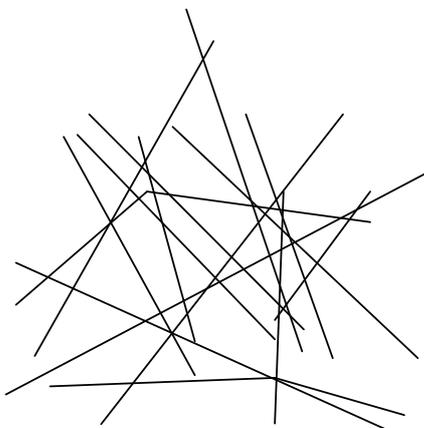


Рис. 3

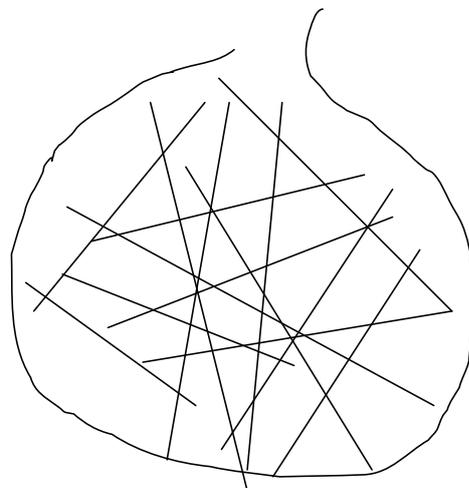


Рис. 4

Только *осмыслить* для них мало, потому что они «не работают» над словом, они просто *так живут* — таково природное качество их воображения: моделировать образ из всего, что под руку попало, лишь бы оно, это всё, было органично их *мысле-чувству* и интересу к этому разнообразному миру жизни вокруг.

Можно задуматься о переводе природного качества воображения в художественное — базовое для профессиональной *работы* со словом-образом.

Зачем задумываться? — затем, чтобы, не нарушая «межличностную симметрию коммуникации взрослых и детей» [3], приумножать творческий потенциал взаимодействия друг с другом и окружением.

Как это делать? — опробовать на практике предлагаемую эмоционально-словесную гимнастику под названием «Авоська».

«Авоська» — это игра в преобразование слова во всей его предметной и другой (ощущения, мысли, запахи, звуки, пластика, цвет и пр.) отнесённости с моим Я, творящим и творимым.

Алгоритм «Авоськи»:

- выпускаем из слова-«пучка» смысл, который «торчит» из него в разные стороны;
- «торчащие стороны» сводим в сюжет-импровизацию.

Рабочий инструмент «сведения» — ассоциации.

Поддерживающая идея — *красота* перетекания из *одного* в *другое*.

Рекомендации: импровизировать (сочинять!) на темы «*здесь*» и «*сейчас*». Тогда ближайшее окружение, закомпонованное в авоськину сетку, из привычного *одного* вместе с расширением смысловых и «чувственных» границ слова — превращается в непривычно-новое *другое*, проживаемое открыто, в стилистике протекающего непосредственно «лабораторного опыта» со своим специфически художественным **эффектом удивления**.

И вот он — «ОПЫТ»: «Авоська» в разных классах и с разными целями.

1. Вещи (олицетворение)

Дети занимались в классе, в котором стояло пианино. «Бренчать» на нём категорически запрещалось. Но всё-таки иногда (вечерами, после уроков) удавалось попробовать: потрогать клавиши, потихоньку на них нажимая, вслушиваясь в низкие и высокие звучания, придумывая им «лица», или послушать, как играет девочка, которая училась в музыкальной школе, или учитель ... Такое случалось нечасто, и в этом была своя интрига. Потому, наверное, однажды в «герои дня» и выбрали слово **пианино** («пучок»).

Из «пучка» выпустили совершенно произвольные ассоциации (*в «разные стороны»*): **музыка, «одиночество», тёмный вечер**.

И из каждой ассоциации — так же:

- **музыка** — пустой дом, клавиши, громкая красота, ночь;
- **«одиночество»** — пианист (музыкант), быстрые пальцы, грусть;
- **тёмный вечер** — темнота, свечка, горячая радость.

Следующий шаг: идём от слова к его конкретно-видимому предмету (пианино). В нём (как будто) живёт какая-то тайна. Её надо ощутить, разгадать и собрать из набросанных ассоциаций в *свою* «авоську»-эссе.

Собрать так, чтобы сквозь авоськину сетку «наброски» были видны, и чтобы они и не выпадали из неё, крепко держась за исходную задачу: «*Играющее пианино*» (это не название работы, а всего лишь его лидирующий мотив).

Исходную задачу менять нельзя, а вот внутри неё (как и в выборе названия) — допускается полная свобода придумывания.

О свече, которая слушала музыку и таяла

— *Дом. В доме темнота, только свечка чуть-чуть освещает чёрный роуль.*

Сразу можно узнать, что в доме живёт музыкант. Свеча стоит в зелёной подставочке, она грустит. Ей грустно, потому что нет музыки. На её лице морщины, длинная борода свисает ей по пояс. Свеча грустит, она

ждёт, когда же музыкант сядет за рояль и заиграет! И вот музыкант появился. Свечка как бы улыбнулась. Заиграла музыка, и всё громче, громче стала она звучать, всё быстрее и быстрее носились по клавишам пальцы пианиста. И чем громче была музыка, тем веселее ей становилось. У неё пропали все морщины, и борода стала постепенно исчезать. И ночь попятилась! И горячая радость растворилась в Свечке! Она всё больше и больше разгоралась! Прямо трещала от восторга, как будто крича: «Бра-о! Бра-о! Бра-о, музыкант!»... Но он её и не слышал. (Алиса М., 3-й класс).

О клавишах

— Клавишам было скучно в темноте. У них была ночь даже днём, потому что жили они под тяжёлой чёрной крышкой. Там им было темно. И ещё грустно, потому что они молчали. Что делать? Пианист часто уезжал, потому что он был знаменитым, его многие ждали. Но иногда он всё-таки приходил в свой старый дом. И открывал чёрную крышку. И вот тогда! Ах! Тогда чёрно-белые клавиши начинали говорить! Нет, петь! Это была настоящая музыка! Такая громкая и красивая, что свечка тряслась от радости, выпрыгивала из своей подставочки! И сама собой загоралась! И горела, горела, пока игрались мелодии. А потом сумасшедшие быстрые пальцы музыканта уставали, и всё заканчивалось. И опять к клавишам приходила чёрная, как пианино, «одиночество» ... (Света И., 3 кл.).

Совершенно обычные «вещи», повседневные и ординарные, легко и красиво складываются детьми в удивительную и оригинальную историю, каркас («контекст») которой удерживается сеткой из ассоциаций.

Вещам не просто придаётся смысл. Они оживают, начинают испытывать сильные чувства, становясь персонажами в детском воображении.

Как это происходит:

- интуитивно-самобытно, без всякого теоретического знания о тропе и стилистических фигурах, без составления плана и его обсуждения по пунктам, без проговаривания содержания и записанных в помощь словосочетаний;

- по природной детской склонности мифологизировать не-своё, осторожно и бережно превращая его в своё, *объяснимое*, причём, объяснимое не логически, а «эмпатически»: вселяйся в мир и, соперживая, одушевляй его, и именно таким образом приближай и осваивай его.

2. Учебное (из русского языка)

Теперь допустим, что смысл торчит в разные стороны из любой произвольной «точки» внимания, устремлённой не официально (что нежелательно для поэта), а «интерсубъективно» [5].

Пусть эта «точка» будет представлена какой-либо чисто учебной необходимостью, скажем, работой со словарным словом.

Надо запомнить, как оно пишется, а это не всегда и не всем просто.

Обращаемся за помощью к «Авоське»: из каждой буквы трудного слова «выпускаем» ассоциацию и фиксируем её в картинке (впечатлении, эмоции, образе).

Например, ученик хронически делает ошибку в слове «этаж». Пишем его «столбиком» (по модели акростиха):

Э — ...
Т — ...
А — ...
Ж — ...

И решаем задачку — вот так:

ЭХО
ТАЯЛО ...
АПЧХИ!!!
ЖАРААА ... (3 класс)

«И-таж», «эта-ш» и «е-таж» писать перестали. Попутно освоили литературную форму (и не одну — можно подключить и эпифору, и анафору и т.д.) и попробовали поработать в жёстко заданной рамке (форме).

Пример из орфографии показывает, что рамку, подобную «этажу», легко выстроить от любого слова, в котором есть трудные орфограммы, достаточно лишь расписать его как акростих, чтобы «проблемная» буква зацепилась за ассоциацию.

Расположенное «акростихом», оно и есть **рамка**, внутри которой и возникает игровое импровизационное поле, в котором легко и забавно решается учебная задача.

«Покрутив» таким способом орфограммы, можно продолжить словесные манипуляции по принципу **«Авоська-наоборот»**: представим, например, что словарные слова — это уже готовые, разбросанные в разные стороны ассоциации неизвестного смысла «пучка».

Неизвестному надо присвоить какое-нибудь название, подключить к нему словарик и обыграть в своём эссе. Вот так (рис. 5).

Время работы — 5 минут.

«... обратите внимание на эту картину. Это панорама крестьянского восстания под руководством матроса в истёртой шинели. Люди огромным бревном берут на таран ворота барского дома. А это — там, вдали — отряд головорезов. Посмотрите, задние ряды уже обратились в бегство, так как боятся быть убитыми. Представьте себе грандиозное зрелище: смешались в кучу кони, люди; слышны выстрелы «пиф-паф, пиф-паф» и стоны людей «ой-ой-ой-ой-ой»...

Представили? А теперь пройдите, пожалуйста, в следующий зал...» (Света Е., 6 кл.).

3. Учебное (художественные тексты)

Прочтение бунинских рассказов («Тёмные аллеи», «Чистый понедельник») начиналось с фиксирования ассоциаций (ощущений-картинок). С ними предстояло работать для максимального погружения в мысле-чувство пока ещё чужого текста.

Предлагалось:

- собрать возникшие ощущения в словосочетание («пучок»);
- выпустить из него ассоциации, связанные нитями своего переживания;
- опираясь на «узелки» созданной сетки, написать эссе по мотивам рассказа.

Дети могли (по желанию) меняться придуманными «авоськами», получая возможность работать и в своей, и в чужой рамке.

Вот один из примеров (рис. 6).

« ... Кругом шиповник алый цвёл ...

... потом почему-то представилась огромная поляна. И трава зелёная, зелёная, зелёная... И всё молчит, ни единого звука, ни шелеста острых листьев травы, ни шуршания крохотной, но в то же время огромной жизни в ней, ни песен птиц, ни ветерка, ни близких глаз ... ТИШИНА.

И Он этой тишиной как будто опьянен. Она как будто только для него, для его живущей внутри него памяти. Он чувствует, как всего его ласкает жара, но прохладная и счастливая, полная нежного света. КОЛДОВСТВО?

Вдруг он начинает ощущать звуки, всё более и более возрастающие, падающие на Него с бездонного неба, уже палящего, недостижимого, невесомого. ЛУННАЯ СОНАТА.

Он начинает чувствовать потерю. Какую? Земную? Не знаю... Звуки, глубокие и страшные, на Его глазах меняют поляну. Он замечает, что трава быстро желтеет, и острые листья увядают, превращаются

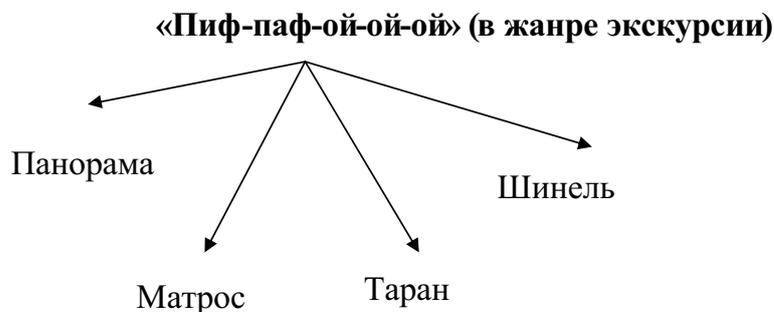


Рис. 5

«Расстались по любви» («пучок»)

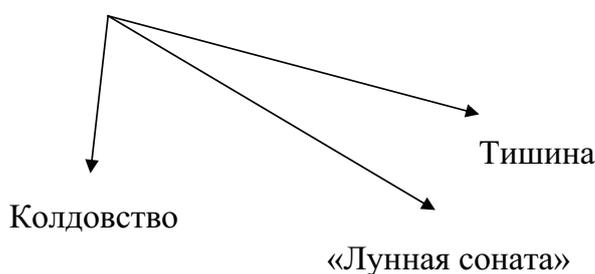


Рис. 6

в иглы, клонясь до самой земли, прижимаясь к ней в безнадежном своём смущении.

Налетает ветер, и поляну окутывает мрак. Она уже далеко от Него. Он лишь видит, — благодаря пробивающимся редким лучам, — тёмную и далёкую липовую аллею... (Оля Л., Андрей Б., 10 класс, ст. Должанская)

И название эссе, и план (в виде «узелков» сетки), и само содержание работы принадлежат ребятам. Это их абсолютное авторство: от зарождения замысла, его структуризации до последнего многоточия.

Полное погружение в слово художника и полное присвоение его в слове своём.

4. Настроения

Возможен и другой способ «вселения»: не себя в предмет (А), а предмета в себя (Б), в своё меняющееся настроение.

Для сравнения способов рассмотрим два примера работы с «предметкой» (5-й класс).

А. Всматриваемся в ключ от кабинета, вживаемся в его «историю» (точно так же, как это было в случае с пианино).

«О Ключе»: *«Это наш хороший старый знакомец. Ну, он железный, дверной, маленький, блестящий, на резной ножке. По-настоящему живёт только когда он в Двери, потому что понимает, для чего он вообще-то! На столе учителя он ничто, хотя все и боятся его потерять, прячут его в застёгивающиеся кошелечки или вешают куда-нибудь ... Он не против, но всё-таки, да, Дверь — его работа и его дом! Она обожает открываться и закрываться, поэтому больше всего ей*

нравится день! А Ключ как-то не очень любит «поворачиваться», поэтому его любимое время — ночь. Так и живут: друг без друга им трудно, а друг с другом противоречиво!» (Саша Бегуненко, 5-й класс)

Б. «Погружаем» ключ от кабинета в своё **настроение**, задавая ему разные регистры звучания. То есть в «героях дня» теперь уже не предмет (с его историей или тайной), а эмоция, которую (с его подачи) предстоит и переживать, и, главное, «формулировать».

Вот так:

«Я смотрю на ключ, когда мне хорошо; плохо; когда я болею; когда мне скучно»:

- **мне хорошо:** ключ золотой, волшебный, музыкальный, сияющий, загадочный, любит побезобразничать, похож на клоуна, откроет любую дверь;
- **мне плохо:** ключ тёмный, громкий, страшный, колючий, всё время теряется — и захлопывается дверь;
- **я болею:** ключ сонный, бледный, ржавый, никому не нужный ключ, далёкий от всех, хриплый, то есть шершавый;
- **мне скучно:** ключ бесцветный, задумчивый, однообразный, ленивый, тянется, как пластилин, скрипит во время полёта. (Валя Полторацкая, 5 кл.)

Очевидно, что ключ, отражённый и «окрашенный» настроением, уже и не столько ключ, сколько его эмоциональная проекция. А импровизационное «количество» этих проекций пропорционально качеству (степени) «вдействия» друг в друга.

Иначе говоря, сколько «меня», столько и «ключей», и наоборот: границ нет, есть горизонты.

Работу с настроением можно и усложнить — в любых, доступных возможностях масштабах и, разумеется, в зависимости от поставленной цели.

Вот как, к примеру, создавалась атмосфера изменчивости мгновений переживаемого чувства любви (10-й класс) — цель, прямо скажем, не из лёгких.

Идея «ключа» повторилась в образе чертополоха: неприглядная сухая ветка была выбрана, сорвана, принесена в класс и «установлена» так, чтобы все её хорошо видели.

И в точности так же, как и ключ, она должна была отыграть заданную Я-эмоцию.

А дальше последовали усложнения задачи:

- почитать стихи (чьи угодно);
- поймать атмосферу «пересечения» чертополоха и выбранных строк;
- соотнести со временем года (в согласии и со своим проживанием момента);
- создать свой текст (с учётом всех нюансов задачи) и его озаглавить.

Предлагаю посмотреть работу Вали Полторацкой. В 5-м классе она писала про себя и ключ, а спустя пять лет, уже в 10-м классе, у неё же сложилась импровизация о чертополохе (интересная динамика, кстати).

«Калейдоскоп настроений» (навеею веткой чертополоха и строчками из стихотворений Осипа Мандельштама)

1. «А счастье катится, как обруч золотой...»

... ень. Хочется спать, спать, спа... Всё умирает, сохнет, даже **колючка**...

А обруч катится. Куда? Зачем? К кому?

КУДА!!! Подожди, остановись!!! Оставь немного позолоты... мне... капельку ... маленькую...

Нет! Нет. Нет... убежал... раю, у-ми-ра-ю... аю-ю.

2. «И так устроено, что не выходим мы из заколдованного круга...»

Не выходим никуда, нет. Белый снег, белое платье, белые снежинки — всё торжествует... АХ, ЧТО ЭТО? Ах, как больно... **колючка** ... кровь.

... вот и всё, и мы расстались,
не встречаться нам опять...
помнишь, как мы говорили,
что готовы жизнь отдать
друг за друга, —
(цепочка живого круга разомкнулась...
два кольца выпали из венца...)

3. «И нежный лёд руки чужой...»

Я вспоминаю часто-часто,
Ты не-знакомый, Ты не-мой.
И нежный лёд руки чужой
В тот жаркий вечер... Ты такой
совсем-совсем мне неизвестный.
Проходят дни (идут куда?)
И сохнут чувства, **как колючки**.
Им не лекарство живая вода,
Ты лил её скупно из тучки.

4. «Я хотел бы ещё раз ни о чём поговорить»

Что за **колючка**? — НИЧТО — НОЛЬ, НОЛЬ, НОЛЬ... Ну торчит на красной трибунке — и бог с ней. Вредная! сушняк! В печку её! Затопим последний раз. Пора, бросай... горит... сухая... НЕкрасивая... НЕповторимая... а как душу растревожила... жизнь.

Я любила... НЕТ! К печи, быстрее... поздно. Сгорела. Вся. Как о... (знаки препинания и вся «раскадровка» — авторские).

«Авоська» как будто бы безумно хаотична. Вспомним, насколько запутаны и беспорядочны ассоциации, выпущенные из *словалучка*. Непредсказуемо и случайно завязываются их нити в узелки, а потом «вдруг» формируются в *ячейки-фабулы*, внутри которых зарождается порядок будущей импровизации, неожиданной, со своим неповторимым, не транслируемым «лицом».

И сам хаос, и ассоциативные сетки, и вживание творческой упорядоченности в этот «произвол» — это интеракция взрослых и детей, динамичная и нестабильная, с хрупким балансом успеха-неуспеха, с учебным результатом «нетиповой конфигурации».

Продукт такого рода деятельности и есть то самое желаемое **импровизационное пространство**, или «неурок» [6], в котором «все являются учениками друг друга, но каждый идёт своим собственным путём» [9].

Резюме

«Авоська» — своеобразная методическая «скорая помощь»: очень просто и очень быстро из любого учебного материала (правило, текст, ситуация) можно развернуть пучок смыслов, ими поиграть и свернуть в слово-образ. А слово-образ даст и ощущение, и чувствование, и понимание (осознание), и столь необходимое закрепление-усвоение пройденного.

В итоге ассоциации, на которых выстроен приём, помогают учащимся:

- увлечённо вчитываться в чужие тексты с их сложной метафорической природой;
- писать тексты собственные (короткие или развёрнутые сочинения и эссе, стихи, пьесы, очерки и т.п.);
- свободно и красиво общаться — и друг с другом, и с окружающей их реальностью, и с писателями-поэтами русской и зарубежной классики (виртуальными, но живыми по актуальности своего мастерства).

«Авоська», развивая чудесную способность детей фантазировать и играть, воспитывает в них (у-ча-щих-ся) не только грамотного и азартного читателя, но и АВТОРА, который не устаёт учиться искусству слова.

Именно такого слова, которое «**есть воссоздание внутри себя мира**» [5]. □

Литература

1. *Бреславец Г.И.* Поэзия Мацуо Басё. — М., «Наука», 1981 г., — С. 29. [Электронный ресурс] — <https://vikent.ru/author/2299/>
2. *Заболоцкий Н.А.* Мысль–образ–музыка. [Электронный ресурс] — <http://www.stihi.ru/2013/03/21/10403>
3. *Князева Е.Н.* Мудрость среды: идеи Ф. де Соссюра, Ф. Гваттари, Р. Тома в контексте развития биосемиотики / Е.Н. Князева. // *Философские науки.* — 2016. — № 9. — С. 61–76.
4. *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста. [Электронный ресурс] — URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/_01.php
5. *Мандельштам О.Э.* Разговор о Данте. [Электронный ресурс] — http://rvb.ru/mandelstam/slovo_i_kultura/01text/01text/13.htm
6. *Макмак Л.В.* О неуроках литературы в школе. // *Литературная учёба.* — 2016. — № 1. — С. 174–188.
7. *Николаев А.И.* Основы литературоведения: учебное пособие для студентов филологических специальностей. — Иваново: ЛИСТОС, 2011.
8. *Пришвин М.М.* Незабудки. — Вологда. 1960.
9. *Пришвин М.М.* [Электронный ресурс] — <http://www.omg-mozg.ru/avtory-prishvin-mihail-mihajlovich.htm>
10. *Розанов В.В.* Сумерки просвещения. [Электронный ресурс] — URL: http://dugward.ru/library/rozanov/rozanov_sumerki_prosvechenia.html

References

1. *Breslavets G.I.* Poeziya Matsuo Baso. — M., «Nauka», 1981 g., — S. 29. [Elektronnyy resurs] — <https://vikent.ru/author/2299/>
2. *Zabolotskiy N.A.* Mysl'–obraz–muzyka. [Elektronnyy resurs] — <http://www.stihi.ru/2013/03/21/10403>
3. *Knyazeva Ye.N.* Mudrost' sredy: idei F. de Sossyura, F. Gvattari, R. Toma v kontekste razvitiya biosemiotiki / Ye.N. Knyazeva. // *Filosofskiye nauki.* — 2016. — № 9. — S. 61–76.
4. *Lotman Yu.M.* Struktura khudozhestvennogo teksta. [Elektronnyy resurs] — URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/_01.php
5. *Mandel'shtam O.E.* Razgovor o Dante. [Elektronnyy resurs] — http://rvb.ru/mandelstam/slovo_i_kultura/01text/01text/13.htm
6. *Makmak L.V.* O neurokakh literatury v shkole. // *Literaturnaya uchoba.* — 2016. — № 1. — S. 174–188.
7. *Nikolayev A.I.* Osnovy literaturovedeniya: uchebnoye posobiye dlya studentov filologicheskikh spetsial'nostey. — Ivanovo: LISTOS, 2011.
8. *Prishvin M.M.* Nezabudki. — Vologda. 1960.
9. *Prishvin M.M.* [Elektronnyy resurs] — <http://www.omg-mozg.ru/avtory-prishvin-mihail-mihajlovich.htm>
10. *Rozanov V.V.* Sumerki prosveshcheniya. [Elektronnyy resurs] — URL: http://dugward.ru/library/rozanov/rozanov_sumerki_prosvechenia.html