

«Струха пла сую пржу...»

Почему школьники не любят уроки родной словесности

Илья АРКИН

Что в этих словах: ода русскому языку или прощальная элегия умирающего писателя, горестное предчувствие испытаний, ожидающих, вместе с Родиной, и родной язык?

Признаюсь: тургеневское «стихотворение в прозе» всё чаще слышится мне горькой иронией в отношении судеб, постигших на исходе XX столетия некогда «великий, могучий, правдивый и свободный русский язык». «Знал бы Тургенев, что по-русски можно составить такое...» — горестно вырвалось у А.И. Солженицына по поводу какого-то «Торфопродукта» — впечатляющего названия подмосковной станции. Но подобные «торфопродукты» стали знаковыми не только в языке «железнодорожном», но в языке газет, журналов, телевидения и в повседневной, привычной русской речи, которая все больше становится «разговорной» в худшем смысле этого слова. А в «разговоре» чего только ни позволит себе язык, если ему незнакомы элементарная культура, даже... школьные нормы, да и попросту привычка говорить по-русски! Какое-нибудь уличное «ё-моё» или «блин на-фиг», которым изъясняются и наши «образованные» современники, становится едва ли не символом того безъязычия, что все теснее вбирает в себя русскую речь, перестающую быть речью...

Я не случайно говорю о языке улицы. Ведь и он претерпел разительные перемены, подавив собой язык литературный. Когда-то В.В. Маяковский в пронзительных строках запечатлел боль языка улицы от собственной немоты: «Улица корчится безъязыкая: ей нечем кричать и разговаривать...» Но ведь формально поэт был не прав: у улицы никогда не было недостатка в способах выразить — своим языком! — свой «крик» и «разговор».

Но «свой» её истомил, и улица жаждет иного языка. Может быть, языка блоковской «Незнакомки»? Или «Петербургских строф» Мандельштама?

Сегодня происходит обратное: улица берёт реванш! Её языком селятся говорить современные «мастера слова», мотивируя это тем, что они создают «другую прозу», «другую поэзию», а если суммировать — то «другую литературу» и даже больше того — «другую» культуру (определение это успело стать едва ли не терминологическим) — не «модернистскую» даже, а «постмодернистскую». Настолько «пост», что сие литературное творчество представляется такому консервативному читателю, как автор этой статьи, «пост-языковым», пребывающим за пределами русского языка, а если видеть в нём основу национальной культуры, то и по ту сторону её...

Эти превращения родного языка настолько вышли в современное языковое сознание, что нам понравилось говорить непременно иначе, чем было принято какие-нибудь полвека назад, и тем более иначе, чем говаривали и писали наши прадеды. Мы не заметили, как в наших устах (не решусь сказать: в русском языке) появилось непонятно откуда, каким образом возникшее «волнительно» (редкостный словесный уродец!), вытеснив не только из речи нашей, но и, кажется, из языка одно из самых пленительных слов «волнующе», в самом звучании которого, в морфемном составе, в «родословной» его (причастное образование!), даже в орфографии, едва ли не зеркальное отражение чувства, обозначенного этим ушедшим наречием, которое нам сегодня ни к чему. То ли дело «волнительно» — под стать нашим сегодняшним «чувствованиям», успевшим настолько в отношении языка атрофироваться, что мы принимаем безграмотную речь за оригинально литературную и аристократически изысканную, словом, — «волнительную»... Даже если мы принадлежим к «сеятелям разумного, доброго, вечного». А начиналось оно всегда с первых дней творенья — с языка, «разумного, доброго, вечного»: как-никак «вначале было Слово...» Но язык наш — вечный русский язык! — готов покинуть отечественное просвещение, которое все чаще для своих служебных нужд предпочитает и язык «служебный», уникальный по своей безграмотности. В поисках самых ярких примеров я обратился к сочинениям, принадлежащим перу тех, кто удостоен высокого права учить учителей, задавать тон в образова-

тельных учреждениях, именуемых «институтами повышения квалификации работников образования»... Однако не периферийные, не провинциальные ИПК привлекли моё внимание и не потому, что я к ним снисходителен: российская провинция худо-бедно, но из всех сил старается быть великодушной по отношению к родному языку, а если ему изменяет, то весьма осторожно и даже «со вкусом». А вот столица, «золотая моя Москва»... Впрочем, послушайте: «В настоящее время наша страна и её руководители находятся в процессе достаточно серьёзных и радикальных решений...» — так патетично открывается План-расписание учебных занятий Московского ИПК на нынешний учебный год (вероятно, в ознаменование конца тысячелетия), а затем, чтобы и столичные педагоги не остались в стороне от «процесса решений», их наставляют: «...вы найдёте полезную информацию... в сборнике МИПКРО, который *будет иметься* в каждой московской школе...» Не знаю, насколько моих коллег обрадует сам факт, что некие инструкции «будут иметься» совсем рядом, «в каждой школе», но то обстоятельство, что они *реализуют философию открытого образования*, а особенно «содержание модулей», не говоря о *расширении системы дистанционных модулей*, — эти новации столичного образования способны самого отъявленного скептика привести в восторг. Особенно — язык, словно подхваченный «процессом серьёзных и радикальных решений» и оттого смело попирающий не только стилистику (стилистика — вещь субъективная, с ней и обойтись можно бесцеремонно), но и морфологию!.. «Будет иметься» — сказано блистательно! Тем более что вряд ли кто-либо из наших отъявленных двоечников посмел бы сотворить подобный инфинитивный оборот. Это оказалось под силу лишь ректору ИПК, доктору физико-математических наук, да к тому же профессору А.Л. Семёнову, который поставил свою подпись под «концептуальным», как мы убедились, предисловием к Плану-расписанию, не забыв упомянуть ни одно из своих учёных званий... И вышло это как нельзя кстати: уж кто-кто, а доктор наук вполне может быть косноязычным и даже безграмотным (ведь не филологический же доктор и даже не исторический!), так что мы не в претензии. Но то обстоятельство, что в Институте повышения квалификации не нашлось мало-мальски грамотного методиста, который прошёлся бы редакторской, а то и корректорской правкой по ректорскому тексту, способно навести на самые грустные размышления по поводу «квалификации» и её «повышения», которые, как видите, вполне обходятся без грамотного русского языка. Случайность ли это, объяснимая, скажем, творческой индивидуальностью профессора и его коллег? Если бы дело обстояло так, мы бы и копья ломать не стали. Но русский язык всё больше отесняется на периферию образования, превращаясь в сегодняшней школе в предмет второстепенный, «второсортный», и время, традиционно отведённое на его изучение, вполне можно сократить ради избавления ребят от школьных «перегрузок» (родным языком!), а то и передать часы русского языка более актуальным ныне предметам — информатике, экономике. Подобные манипуляции с русским языком стали нормой даже в тех школах, где отношение к нему, казалось бы, должно быть особенно трепетным: в гимназиях, которые, как принято говорить, «по определению», представляют в нашем образовании его гуманитарное, филологическое, направление. Но и здесь русскому языку приходится довольствоваться крохами, оставшимися с барского стола иностранных языков, успешное овладение которыми, с точки зрения нынешней «гимназической» логики, вполне возможно без опоры на родной язык. Да и так ли уж нужен он, чтобы тратить на него драгоценное учебное время?

Такая у сегодняшнего российского просвещения логика: «качественное» образование без русского языка и вне его! При этом современные школьные реформаторы никак не уразумеют, что предмет, о котором идёт речь, — не только уроки русского языка, но и каждый школьный предмет. Разве затруднения, которые испытывают наши ученики в математике и физике, их перегрузки, над преодолением которых мы бьёмся, не объясняются прежде всего тем, что даже старшеклассники плохо понимают родную речь, не владеют навыками чтения и свободного пересказа, а тем более рассуждения, где не обойтись одними лишь математическими символами без сложных форм словесной речи. А слов-то, фраз, а

тем более текста («математического» текста) и нет. Так что приоритет русского языка в школе настолько очевиден, что отстаивать его — ради собственного предмета! — должны не одни лишь словесники. А если к тому же вспомнить наконец, что родной язык формирует само мышление юного человека, склад его души, мировосприятие, его менталитет, нельзя не согласиться с тем, что образование, культура восходят к родному языку, который всегда был ключевой идеей просвещения...

* * *

А теперь вынужден предоставить слово моему неизбежному оппоненту, настолько неизбежному, что готов возразить себе самому на только что сказанное: ведь ничему этому — ни культуре речи, ни тем более культуре мысли и чувства (а иначе откуда взяться речи, да ещё культуре её?) — школа, во всяком случае массовая школа, не учит! Что же до менталитета, то слово это в контексте разговора о русском языке может показаться и вовсе нелепым. Но тогда чему же школа учит на уроках русского языка (об остальных предметах, «к языку отношения не имеющих», как недавно сказал мне директор московской школы, и говорить не приходится)? Наши неистовые словесники, не щадя ни себя, ни учеников, учат и сами учатся (а как же иначе: учитель учится всю жизнь!) орфографии с пунктуацией, иными словами — правописанию, «грамоте», как говаривали в старину. И незыблемым фундаментом обучения родному языку для нас до сих пор остаётся грамматика, составляющие которой — морфология и синтаксис — стали для не очень просвещённого словесника параллельными, непересекающимися частями «учения о языке», что отдаёт откровенной схоластикой. А для лингвистически образованного учителя, стремящегося «в просвещении стать с веком наравне», — чем-то вроде сообщающихся сосудов, где морфология «переливается» в синтаксис («изучается на синтаксической основе», если воспользоваться формулой методики), а синтаксис столь же послушно перетекает в морфологию, изучаясь «на морфологической основе». В этом таится некая «грамматическая» диалектика, к которой нельзя не отнестись с пониманием и сочувствием, особенно если вспомнить, сколько усилий и времени уходит на уроке на непререкаемый (попробуйте обойтись без него!) грамматический разбор. Только вот беда: почему грамматика с её веками отработанным дидактическим арсеналом бесчисленных упражнений, даже выстроенных в систему всё того же «грамматического разбора» творческих работ непременно «с грамматическим заданием» и пр., и пр. — раскройте учебники, коих сегодня великое множество, включая и целые «комплексы», — **почему эти достижения методической мысли и учительской практики не продвинули ни на шаг даже орфографическую и пунктуационную грамотность сегодняшних школьников?** Почему, став взрослыми, они вовсе утрачивают даже те жалкие навыки грамотного письма, которыми, может быть, и обладали в школьные годы? Этот феномен «убывания» того, что с таким трудом усваивалось в школе, легко объясним: **грамматике не за что «зацепиться» во внутреннем мире ученика и прежде всего — в эмоциональном мире.** Грамматические, а с ними и нормы правописания остаются не востребуемыми, поскольку, даже владея ими (допустим), **ученик не владеет языком, который к грамматике и правописанию не сводится, не укладывается в их каноны.** Язык являет собою принципиально иное творение человеческого духа, и поэтому изучение грамматики **становится бессмысленным и нерезультативным.** Поэтому и не приходится удивляться тому, что русский язык продолжает оставаться, как писал ещё в начале века Влас Дорошевич, «самым скучным школьным предметом», и ребятам он неинтересен. Им непонятно: зачем нужен этот мучительный предмет? Да и нужен ли вообще: ну разве для того, чтобы справиться с диктантом или изложением... А ведь до сих пор они преобладают среди письменных работ, ради которых и преподаётся русский язык. Мы умудряемся при этом контрольные работы довести до такой степени усложнённости и запутанности, что они перестают быть похожими на нормальную, естественную русскую речь и лишь отдаляют школьников от родного языка,

подвергают невероятным мукам их психику, разрушают их ещё не угасший речевой слух. И это всё ради того, чтобы проверить, насколько усвоено написание какого-нибудь прилагательного типа «ветренный» или «стелющийся»? Но это же нужно учителю, а не ученику! В жизни подавляющему большинству из нас с орфографическими и пунктуационными «кроссвордами» сталкиваться не придётся, как и писать заковыристые диктанты и изложения. Вам доводилось ломать над ними голову, уважаемый читатель? А если и приходилось, выручали, вероятно, не столько приобретённые в школе навыки, а точнее, натренированная память, сколько словари, элементарные орфографические словари, как и иные общеизвестные языковые справочники. Они и существуют-то для того, чтобы избавить нас от запоминания бесчисленных орфографических головоломок, освободить ум и чувство для наслаждения русской родной речью, выразить себя в языке, без страха допустить ошибку (перед драматизмом этой психологической ситуации пасуют даже лучшие наши ученики!). Здесь вряд ли выручит грамматика с её абстракциями, и даже талантливые «Секреты орфографии», поскольку им должны предшествовать «Секреты речи», которые я бы уточнил как «секреты» языкового вкуса. Того, что А.С. Пушкин определил как «истинный вкус», который «состоит... не в безотчётном отвержении такого-то слова, такого-то оборота, а в чувстве соразмерности и сообразности». Но при этом надо привить ребятам и вкус к «отвержению», хотя и «небезотчётному».

Но какое нам дело до пушкинских суждений! У нас свой взгляд на всякого рода «отвержения»: их «правильность» определит тестирование, суть которого предельно проста: из предложенных ответов выбрать «единственно верный», отвергнув остальные как заведомо ошибочные. Какое там «чувство соразмерности и сообразности», которое вполне может вместить несколько ответов как равноправные, а может быть, и дополняющие друг друга! Однако это исключено «смыслом», а точнее, бессмыслицей тестирования — схоластичного в своей основе. За пределами его остаётся самое значительное, что неизмеримо дороже ответа с его «единственной правильностью!» — **аргументация, логика мысли** ученика, пусть и ошибочная (а чаще мнимо ошибочная!), но таящая в себе ту «энергию заблуждения», без которой немислим поиск истины. Однако этого-то (не столько истины, сколько **поиска** её!), как и **мысли** ученика, а тем более **чувства** его, **интуиции** и не нужно любителям тестирования: был бы ответ правильным! Вот такая нынче дидактика!

Может быть, в математике она и имеет какой-то смысл. Гуманитарные же дисциплины — русский язык, литература, история — не укладываются в однозначность тестов, едва ли не вопиют против них. Русский язык и литература попросту несовместимы с тестированием. Впрочем, литературе в какой-то мере повезло: за ней, пусть и нехотя, но признают право на свободу от тестов (недавно об этом с уверенностью высказался министр образования В.М. Филиппов). А вот русский язык до сих пор остаётся горемычным пленником тестирования: откройте новейшие разработки уроков русского языка — они кишат тестами с их нумерацией, и эта унылая «арифметичность» вместе с орфографическим и пунктуационным догматизмом (какую букву следует написать? Какие знаки и даже «сколько?» должно быть в предложении?) пронизывает урок, обрекая ребят на бездушное, бездумное — «тестовое» — обращение с родным языком. А если к тестам добавить компьютер, который всё бесцеремонней входит на урок русского языка, не считаясь со своеобразием предмета?

К.И. Чуковский сказал о русском языке предельно точно: «Живой как жизнь». Но что останется от жизни, если её подгонять под тесты и измерять ими, мобилизуя для этого безграничные возможности виртуальной реальности? Не глумимся ли мы в погоне за «модернизацией» учебного процесса над родным языком, а с ним и над детьми, полагая, что родной язык во всём богатстве его и сложности им недоступен без помощи современных «технических средств»?

А ведь ребята приходят в школу с не угасшим ещё даром слова. Он поражает нас первыми же фразами малыша, который только учится говорить... у родителей? У учителя? Слава Богу, нет! У себя самого, на основе собственной интуиции, на том врождённом

чувстве слова, которым наделила его природа. И тогда из уст первоклассницы прозвучат дивные строки, которые девочка затем перенесёт в тетрадь, записав их прямо-таки с трепетной грамотностью — больше интуитивной, врождённой, чем выученной, вы зубренной:

СНЕЖНЫЙ БАЛ
Снег — проказник, безобразник
Осень рыжую прогнал.
Он в лесу устроил праздник —
Всех зверей на бал позвал.
Праздник, праздник,
Карнавал —
Белый-белый,
Снежный бал!
По лесным бродил он стёжкам,
Всем обновки примерял,
Новогодние одёжки
Белкам, зайцам раздавал.
Праздник, праздник,
Карнавал,
Белый-белый,
Снежный бал!

Эту поэтическую страницу я привёз из Радужненской сельской школы Коломенского района Подмосковья с уверенностью, что школа не даст угаснуть в девочке её творческому дару и чувству родного слова.

Но ведь обычно происходит обратное. Сравните сочинения учеников начальных классов, средних и — старших. Угасание речевых способностей, нарастающее от класса к классу косноязычие, стереотипность мышления, а с ним и безграмотность отныне закреплены экзаменом в 11-м классе, где выпускникам будут предложены на выбор традиционное сочинение на литературную тему и новая для них работа — изложение, которое, как полагали ученики и их учителя, они всё-таки успели перерасти... Но не тут-то было! За изложение, не мудрствуя лукаво, немедленно ухватился Московский комитет образования, решив, по-видимому, что изложение выпускникам столичных школ, пожалуй, по силам.

Подобные перспективы открываются перед преподаванием русского языка благодаря изложенческому синдрому, охватившему наших коллег в министерском Департаменте общего среднего образования. Они давно поднаторели в подборе текстов экзаменационного изложения и, судя по опыту прошлых лет, в нынешнем году в 11-м классе, где изложение проводится впервые, непременно преподнесут нам что-нибудь эдакое — изошрённый, едва ли не «модернистский» текст, который не только воссозданию не поддаётся, но и прочитывается с трудом. На экзаменах в 9-м классе мы уже подобное проходили.

И всё-таки существеннее иное — смысл экзамена. Что может выявить изложение, даже при условии, что ученикам переложат текст, подобранный умно и тактично, без обычной министерской придурки? Умение выпускника пересказывать чужой текст, приспособивая свою мысль и речь к авторской, пусть и гениальной, но чужой, а то и чуждой? Как отнестись к подобному насилию — нет, не над выпускником только, но и над русским языком, который обретает смысл лишь как самовыражение личности, её неповторимого «я». Но какая уж тут «неповторимость», если ученик вынужден следовать стилю автора, чуть ли не подражать ему? Разве это имел в виду А.С. Пушкин, заметив: «Следить за мыслями великого человека есть наука самая занимательная»? «Следить за мыслями» автора, то есть «разговаривать с произведением», как определил чтение М.М. Бахтин, и пересказывать чужие мысли, да ещё принаравливаясь к их стилистике (законы школьного изложения немилосердны!), — это абсолютно разные «науки»: «занимательная», по пушкинскому определению, даже захватывающая, и — скучная, способная лишь сковать, обделит собственную мысль, а с нею и речь. А если к изложению пристёгнуто ещё и «творческое задание», памятное выпускникам по их школьному отрочеству: завершить изложение «собственным выводом», «мнением», «оценкой» или привнести в него нечто недостающее — описание или рассуждение? Это каким же дефективным должен быть текст, чтобы он ну-

ждался в соавторстве, неизбежно оборачивающемся профанацией писательского первоисточника, как это постоянно случается в современном кинематографе с его фильмами «по мотивам» русской и зарубежной классики, которые иной раз вполне можно уподобить школьным изложениям. Так к чему эти выпускные упражнения в псевдотворчестве с родной словесностью и в псевдоэкзамене?

Увы, от курьёзов предстоящего изложения отнюдь не выигрывает привычное на выпускном экзамене сочинение на литературную, а точнее, на литературоведческую тему: оно доставляет выпускникам не меньше муки, чем изложение. Сочинение, правда, можно попросту списать, пользуясь услугами сегодняшнего книжного рынка, где в изобилии разного рода «золотые» сочинения: выбирай по своему вкусу и списывай, это давно стало привычной нормой письменного экзамена по литературе. Однако для выпускника, да и для учителя, это попытка едва ли не самая мучительная — и не только из-за откровенной фальши подобного экзамена (увы, к фальши, лицемерию, шпаргалкам и списыванию школа давно успела привыкнуть). *Экзаменационное сочинение в его нынешнем виде бессмысленно, поскольку никогда больше не повторится.* Сегодняшним одиннадцатиклассникам никогда не придётся писать и даже устно высказываться по поводу роли пейзажа в романе А.С. Пушкина, «мысли народной» в «Войне и мире», пресловутых «художественных особенностей» поэмы Н.А. Некрасова. Ведь темы-то эти мертворожденные! И не потому ли наш современник охладел к классике, что у него от неё со школьной скамьи оскомины, тошнота благодаря всем этим «анализам», особенно письменным, в сочинении, которое непременно должно отвечать традиционным стандартам школьного сочинения. Мнение же на этот счёт ребят достаточно красноречиво и единодушно: «Лучше лишний раз перечитать Пушкина, чем писать о «мотивах» его лирики», — заметил выпускник московской гимназии, готовясь, между прочим, к поступлению на филологический факультет. И признался, что сочинение на литературную тему «терпеть не может» из-за того, что «его трудно написать живым, свободным языком, своим языком, поневоле ударяешься в литературоведческие штампы». А затем словно себе самому задал вопрос: «Может быть, я так нетерпим к школьным сочинениям, потому что слишком люблю литературу?» Я же невольно продолжил про себя этот вопрос: «А можно ли любить литературу, не любя родной язык, не дорожа им?» Однако школьный экзамен вынуждает (или требует?) этим поступиться...

Но каким же быть школьному экзамену, чтобы итоговое сочинение принесло ребятам радость самовыражения, а может быть, и подлинное ощущение возможностей родного языка. Необходимости языка, дорожить которым они будут всю жизнь?

Выпускной письменный экзамен, на мой взгляд, должен быть не литературным, где языку отведена вспомогательная роль «речевого оформления», а всецело языковым — **экзаменом по русскому языку**. Не по грамматике с орфографией и пунктуацией, а по **русскому языку**, а если точнее, по русской словесности, **по культуре речи**. И критерием оценки экзаменационных работ будет умение выразить себя в собственном тексте, в способности создать его. Может быть, и на заданную тему, хотя почему бы наряду с ней не предоставить выпускнику возможность писать и на собственную тему, как обычно и приходится в жизни, а может быть, избрать лишь этот вариант «свободного» экзамена, лишив министерство и учителей права навязывать ученикам темы?

Оптимальным вариантом экзаменационной работы по русскому языку могло бы стать свободное сочинение «о времени и о себе». Если же придать жанровое уточнение этой формуле, оно может быть выражено, скажем, эпистолярной лермонтовской фразой: «Я хочу рассказать вам...» Это тема, а точнее, заглавие, создающее речевую ситуацию, побуждающее не к формальному высказыванию, а к личностному, диалогическому, оттого у ребят «пальцы просятся к перу, перо — к бумаге, минута — и...». Уж не знаю, стихи ли, проза выльется из-под их пера, но несомненно, мысль и чувство властно заявят о себе и найдут достойное их воплощение в родном языке, когда ученики почувствуют себя авторами. В этом высоком слове — подлинный смысл ученического сочинения.

Однако здесь-то и подстерегает нас один из самых парадоксальных курьёзов школьной

словесности. Сочинения, которые представляются наиболее естественной и плодотворной формой выпускного экзамена, знакомы ученикам по начальным и средним классам и даже успели стать «системой работы по развитию навыков связной устной и письменной речи», если воспользоваться методическим языком школьных программ. Так куда же они делись, эти «творческие работы»?

Исчезли бесследно, сменившись в старших классах сочинениями, которые «творческими» можно назвать весьма с большой натяжкой. Но перед этим сочинения «по личным впечатлениям» успели побывать в роли экзаменационных в тех избранных 9-х классах, которым вместо изложения приходилось писать сочинение. Но не дай Бог, если на месте девятиклассников окажутся выпускники и им придётся прочитывать — не писать даже, а лишь прочитать! — темы, до сих пор подстерегающие девятиклассников гимназий. Например, такую, недавнюю: «Нет ничего, что раз и навсегда // На свете было б выражено словом. // Все, как в любви, для нас предстанет новым, // Когда настанет наша черед». Вот такая «простенькая» стихотворная цитата — пишите! Не приходится говорить, дойдут ли эти строки до ума и сердца ученика. Но согласуются ли они с русским языком и допустима ли на экзамене — по русскому языку, заметьте! — не по-русски сформулированная тема, даже если эту невнятицу позволил себе маститый автор? С кем не случается! Но школе подобные «случайности» противопоказаны: её язык должен быть безупречен!..

* * *

И вновь экзамен становится финалом школьных уроков русского языка, и наш вариант выпускного экзамена — это «алгоритм» обучения родному языку, каким оно нам видится, ответ на вопрос: чему учить?

Конечно же, столь непривычный экзамен может и шокировать выпускников, поскольку исключает привычные школьные штампы и списывание. Но я ведь исходил из того, что школа отважится лишь на экзамен, к которому она учеников готовила из года в год, и предложенное **свободное сочинение** с его лермонтовским «Я хочу рассказать вам...» — это магистральная направленность обучения русскому языку с 1-го класса до выпускного — **не грамматическая, а речевая**, если, разумеется, мы намереваемся учить школьников **языку**, а с ним прививать духовность и культуру.

Если же вернуться к итогу, то наш максимализм намного возрастёт. Нам мало получить от выпускников, тем более от лучших среди них, «нормальные», приличные работы, русским языком написанные. Язык предельно взыскателен к тому, кто отважился на искреннее и глубокое высказывание, а то и на творческое, может быть, даже на «ораторское» или «философское» — разве не претендуют на это наши честолюбивые медалисты? Язык требует от автора, не считаясь с возрастом его, не просто «культуры речи» (а мы умудрились и её регламентировать, свести к школярским «правилам»), но куда большего — искусства слова!

На меньшее не согласны лучшие словесники России, по следам их опыта я и отважился на эти страницы.

Один из них — старейший учитель Подмосковья Владимир Владимирович Никаноров, уроки которого для учеников 4-й апрелевской школы Наро-Фоминского района остаются на всю жизнь незабываемой школой родного языка. Мысль Ф.М. Достоевского «Человек — вот тайна, и надо разгадывать её всю жизнь» он перенёс на уроки русского языка, отдал «тайнам» родной речи. С первых же секунд урока, когда ученики начинают его с пропуска строки в тетради и не думают записывать тему урока, даже если последует «объяснение нового материала», как того требует нормативная дидактика. Легко понять недоумение учителей, присутствовавших на уроке: к чему такое расточительство (оставить незаполненной строку)? И как можно не записать и даже не объявить тему? Пятиклассница тут же объяснила сидевшим по соседству с ней, причём затаённо, полушёпотом, «хитрость» учителя, которую ученики приняли как собственную: «В конце урока сама его озагла-

лю...» Оцените подобное умолчание наперекор неукоснительным требованиям к «современному уроку». У Владимира Владимировича он открывается тайной предстоящей работы. Попробуйте не ждать её разгадки, то есть того, что развернётся на уроке! Понятно, почему девочка вместо привычного «тема» произнесла иное слово: «**заглавие**», предпочтя не затасканный школьный термин, а литературный. Ребята **привыкли видеть в уроке русского языка художественное произведение**, своего рода новеллу, может быть, этого и не осознавая, хотя неожиданное слово «заглавие» в их устах говорит само за себя. Но название уроку (если угодно, тему) они потом определяют сами, и это станет их самостоятельным обобщением урока, ими найденной «основной мыслью» его.

Сам же урок открылся текстом. «Непременно — текстом!» — скажет после урока Владимир Владимирович, обратив внимание коллег на неслучайность избранного им материала, на его концептуальность. Однако убедить методистов нелегко: «Почему не отдельные слова: вы же занимаетесь частями речи, в данном случае — прилагательным; разве ребятам не легче иметь дело с отдельными словами?» Учителю не терпелось парировать мнение коллег, но я попросил ученика разрешить наши сомнения, и мальчик уверенно сказал: «Отдельное слово — ещё не язык, отдельное прилагательное — даже не прилагательное пока, а вот в предложении, а тем более — в тексте! — оно прилагательное!..»

На доске — страница Пришвина. В параллельном классе её сменил фрагмент из рассказа Паустовского, а затем — зарисовка, принадлежащая перу Соколова-Микитова. «Как выбираете вы тексты?» — спросили Владимира Владимировича. «Не тексты ищу я, а жемчужины отечественной словесности, лучшие писательские сочинения». Никаноров и здесь верен себе, постоянно настаивая на различии понятий «текст» и «сочинение», которое тут же поясняет синонимом: «произведение», и это взыскательное слово учитель относит и к сочинениям своих учеников.

Вспоминая уроки Никанорова, ловлю себя на том, что по инерции, в силу учительской привычки, употребил холодный, лингвистический термин «текст», затемняющий смысл того, что реально происходило на никаноровских уроках: действительно, не текст, а произведение.

Учителю непременно нужно, чтобы ребята привыкли находить в пространном тексте (простите, в **сочинении!**) — пушкинском, лермонтовском, тургеневском — слова, ради которых, как заметил когда-то А. Блок, страница эта, а может быть, и все произведение было создано автором: ради всего-то нескольких слов! Они и станут лексической основой урока, вокруг них и с ними развёрнется захватывающая работа, когда одно и то же слово будет поворачиваться к ученикам разными своими гранями...

Но чтобы урок, как он задуман, осуществился, учителю необходимо вызвать в учениках особое состояние, без которого подлинный урок русского языка, по убеждению Никанорова (позволю себе добавить: по любому предмету!), вряд ли возможен. Состояние это, напроць забытое школой, с которого начинается любое познание, — **удивление**. Тому, как написана автором эта страница, например, насыщенности тургеневского фрагмента прилагательными (кому-то из учеников это не понравилось: «Слишком много! Глаза разбегаются!..»), скупости Пушкина на эпитет, парадоксальности какой-то фразы, отдельного слова. И вопросы: «Удивлены?..», «Недоумеваете?..», «Как встретили эту страницу?..» и даже: «Узнали автора? Как отнесётесь к его писательской манере?» — постоянны на уроках Никанорова. Вплоть до такого: «А нельзя ли сказать выразительнее, тоньше, сильнее?» И даже — приглашение к состязанию с мастером: «Как написали бы эти страницы вы?» Но затем — как коленопреклонение перед художником: «Почему же Тургенев написал именно так? Почему «лучше нельзя?»».

Начав с пятиклассниками изучение прилагательного и спросив их, как они узнают прилагательное (вместо привычного и ожидаемого: «Что называется именем прилагательным?», учитель тут же любопытствовал: «А так ли уж нужны прилагательные в языке, нужны ли они вам?») Слово, бывшее до этого всего лишь «частью речи», формальной грамматической категорией, вдруг стало для пятиклассников живым — не словом даже, а

цветом, запахом, характером, оценкой, а значит, и отношением человека к миру вокруг него. Учитель не посмел, занимаясь морфологией, «отнять аромат у живого цветка», словно прислушавшись к предостережению А. Блока. И тут же: «Взгляните в окно! Раскройте тетради». Так и хотелось продолжить словами лицейского учителя А.С. Пушкина профессора Кошанского: «А теперь... будем пробовать перья: опишите мне стихами розу...» Но почему непременно розу и обязательно стихами? Вполне годятся в качестве «натуры» вид из окна класса или дорога в школу, вспомнившаяся ученикам, да и попросту сегодняшнее утро, а может быть, совсем иное, даже «невыразимое», по словам В.А. Жуковского, но побуждающее его выразить, причём в «моём» слове... Не тургеневские ли мальчики из «Бежина луга» с их наблюдательностью и трепетной, живописной речью рождаются на таких уроках? Но попробуйте вызвать в учениках эту жажду творить в родном слове! Возможна ли она без такого же состояния в самом учителе и без его кредо, которое наперекор сомнениям многих словесников высказал В.В. Никаноров: «Каждый урок русского языка — это урок наслаждения словом». И от этого он не отступает, давно преодолев страх перед возможными, а то и неизбежными ошибками в сочинениях учеников. Да и можно ли не споткнуться на орфографии, потерять запятую или «влепить» лишнюю, если ты охвачен вдохновением и не орфография движет тобой, а тайный жар сочинительства? Можно ли и стоит ли гасить этот жар ради того, чтобы не сделать ни единой ошибки? «Не бойтесь орфографии и пунктуации! Не бойтесь ошибиться! — говорит учитель в классе. — Бойтесь скудомыслия и вялости языка».

Об «орфографическом нигилизме» В.В. Никанорова во имя речи можно, конечно, спорить. Но если вспомнить вызов академика Л.Б. Щербы «орфографическому террору в школе» (а в сегодняшней школе он принимает подчас просто нелепые формы, убивая на корню русский язык и литературу), позицию подмосковного словесника следует признать мудрой и актуальной. Если она и рискованна, то только потому, что экзаменационные работы школа и вуз на вступительных экзаменах оценивают в основном по количеству орфографических и пунктуационных ошибок, не замечая высокой духовности и речевой культуры сочинения, а то и раздражаясь слишком очевидной одарённостью юного автора и решительно отменяя «крамольную» мысль, которую спешу высказать: дар слова выше правописания.

* * *

Талантливые учителя всегда непохожи, самобытны, неповторимы и вместе с тем в решающем едины: даже их учительский стиль, при всей его индивидуальности, если и не совпадает, то открыто обнажает точки пересечения.

Валентин Иванович Борисов урок в 4-м классе 10-й луховицкой школы (я не оговорился: в 4-м!) построил, казалось бы, без особых творческих претензий — сугубо грамматически, предложив ученикам всего лишь... объяснительный диктант с последующим пунктуационным разбором. Но, услышав предложения, которые под диктовку учителя записывали четвероклассники, я не на шутку испугался за учителя и исход урока: сплошь сложные предложения, к тому же — бессоюзные, да ещё в самостоятельной записи! В каком же дремучем лесу должны были почувствовать себя четвероклассники! Но успокаивала сосредоточенная тишина класса, и я не усидел за партой и прошёлся по классу. Ребята уверенно ставили по ходу диктанта не только запятые, но и двоеточие и тире. В 4-м классе — материал 9-го! Нужно ли это? В уроке оказалась непреклонная позиция учителя: язык учеников нельзя сковывать изученными темами, подчиняя их языковое развитие программе. Но оправданно ли обращение в 4-м классе и даже позднее в 5-м и 6-м к столь изысканной синтаксической форме, как сложные бессоюзные предложения? Не достаточно ли сложносочинённых или хотя бы сложноподчинённых? Но учитель и на этот компромисс не согласен: по его наблюдениям, сложные бессоюзные предложения встречаются в речи детей чаще других синтаксических конструкций, а значит, им необходимы; к тому же — и в

этом сказался языковой вкус учителя, его речевой темперамент — бессюзные конструкции выразительнее, экспрессивнее союзных, и их роль в становлении речевой культуры учеников, их коммуникативных навыков велика.

И всё-таки меня не оставляло сомнение: по силам ли четвероклассникам такое опережение школьного курса? Тем более что Валентин Иванович отважился на большее: предлагал ученикам наитруднейшие пунктуационные задачи без предварительного объяснения и штудирования правил. Как чувствовали себя в этой ситуации дети? Я уже успел отметить их спокойствие и уверенность. А услышав их, понял, в чём секрет такой «самоуверенности»: отвечая, они прочитывали предложение, искусно его интонируя, выводя из интонации смысловое соотношение его частей предложения, отсюда — и пунктуацию: напряжённая пауза (именно напряжённая пауза ожидания) — изъяснительные или причинные отношения между частями сложного предложения — двоеточие; пауза неожиданности, прерывистости, контраста — отношения следствия, резкая смена картин и событий — тире; интонация перечисления, спокойной смены событий, картин — запятая.

Ошибались ли ребята? Ещё как! Но при этом аргументировали **свой** знак (именно «свой»!), отстаивали его. Их ответы то и дело носили непривычно субъективный характер: «Мне так кажется», «Я так чувствую. Слышу» и даже: «Здесь недостаточно запятой, нужно тире: оно сильнее».

Что же позволил себе луховицкий словесник, какую учительскую веру он исповедует? Интуиция — вот неперемное условие владения языком, не менее существенное, чем знания. Языковой слух. Ученики, едва начав систематический курс русского языка, преодолевали сложности пунктуации, позволив себе естественную свободу **авторских** знаков препинания. Учитель запретил им одно-единственное: писать и ставить знаки наобум, наугад, не контролируя себя чувством языка и мыслью, языковым сознанием, если воспользоваться термином психолингвистики. Инструментом же эмоционально-психологического постижения фразы, текста, средством самоконтроля стало чтение. Искусство чтения на синтаксическом уроке — едва ли не основа его, о чём и школа и методическая наука давно забыли.

Но какова в целом направленность уроков В.И. Борисова, каковы смысл, идея его опыта? Грамматический подход к обучению русскому языку, как показалось мне вначале? Нет! Это как раз тот случай, когда грамматика, синтаксис, а с ним и пунктуация открывают свои речевые возможности. Лингвисты, изучающие язык художественной литературы, а иной раз и творцы её, склонны говорить о «поэзии грамматики» и находят её в строках Пушкина, Лермонтова, Фета и иных чудотворцев поэтического искусства. На уроках В.И. Борисова я стал свидетелем «поэзии грамматики» в её влиянии на языковое развитие школьников, чутьё их пунктуационного слуха, знаки препинания ребята воспринимали как ноты и выводили их из интонации и мелодики фразы, воплощая знаки-ноты в своём исполнении предложения — в чтении его.

* * *

На уроке директора 1-й гимназии г. Жуковского Ирины Савельевны Самовольновой я застал подготовку девятиклассников к экзамену: урок был повторительно-обобщающим, охватывал едва ли не весь синтаксис. За окном — февраль, в классе — в устах ребят, в тетрадях и на доске — зимние строки А.С. Пушкина.

Завершив грамматическую часть урока, пронизанную пушкинскими стихами, ребята вздрогнули, услышав: «А теперь — ответьте Пушкину». — «Стихами?» — спросили в едином порыве несколько учеников, но учительница предпочла промолчать, надеясь, что девятиклассники сами сделают выбор между стихами и прозой. И не ошиблась: они создали выразительные словесные пейзажи — свою «Зимнюю дорогу», своё «Зимнее утро» и «Зимний вечер» и даже «Дорожные жалобы». Опуская прозаические опыты жуковских гимназистов — их можно цитировать до бесконечности, — решусь привести два стихо-

творения, написанные соседями по парте (существенная деталь: ведь творения их могли быть очень похожими!) Тимуром Гафитулиным (первое стихотворение) и Кириллом Кожевниковым. Вот первое, не озаглавленное:

Переменчива Зима,
Будто вольный ветер вьюжный:
Прячет в снег она дома
И пронизывает стужей,
Гонит вьюгу по полям,
Облачает реки в лёд,
Завывает тут и там,
Водит с Ветром хоровод.
Но лишь только солнце встанет,
Стукнет посохом Зима —
Сразу вьюга перестанет,
Вдруг засветятся дома,
Свет в сугробах заиграет,
Кончит вольный Ветер выть,
Лёд на речке засияет,
Веселее станет жить...

Простим юному автору явно неудачную, легкомысленную, как заметили одноклассники, заключительную строчку, на которую они тут же отозвались дружным смехом. Однако все оценили образную и ритмическую выразительность стихотворения. А сквозная метафоричность живой, одушевлённой Зимы, сознательное намерение юного стихотворца сказались даже в орфографии — нарицательные существительные он написал с прописной буквы, как собственные имена.

Зимний пейзаж, созданный Тимуром Гафитулиным, если и имеет отношение к пушкинской зиме, то лишь косвенное. А затем класс услышал стихотворение Кирилла Кожевникова «Пушкинская зима»:

Нескладное своё стихотворенье
Пишу я про поэта вдохновенье,
О Пушкине, о сказочной зиме,
О сей великолепнейшей поре.
Его луна полна печальной страсти,
А снег волшебный полон белой масти;
Пугающая вьюга загудит
И тотчас же все в бурю превратит.
В его стихах — тревожные волненья,
Как солнце луч, его блещут творенья.
Его зима морозна и бела,
Дай Бог, всегда чтоб так себя вела!
Нескладное своё стихотворенье
Писал я про поэта вдохновенье,
О Пушкине, о сказочной зиме,
Воспетой им в далёкой той поре...

Это совсем иной «пейзаж» — образ поэтического мира Пушкина. А что скажете о самих стихах с их «парными» рифмами, где женские сменяются мужскими, что создаёт и патетичность, и тревожную взволнованность лирического монолога (именно монолога, где лирический герой, автор, открыто заявляет о себе: «Пишу я...»)? Заключительная строфа варьирует начальную, создавая обрамление, придающее стихотворению, его композиции гармоническую стройность.

Не будет преувеличением отметить в стихотворениях, написанных на уроке, явные признаки поэтического искусства, пусть пока и ученического. Объясняется ли это только одарённостью юных авторов? Нет, секрет их творческих успехов в не меньшей мере — в уроках Ирины Савельевны, в её таланте и мастерстве. Для неё урок русского языка — не только обучение, но и — а может быть, прежде всего! — становление речевой и литературной одарённости школьников.

Однако «А.С. Пушкин на уроках русского языка» — целый цикл методических разработок к 200-летию гениального поэта России — может выглядеть и по-другому: «Ст...рик

л...вил нев...дом рыбу, Ст...руха пр...ла св...ю пр...жу» «Внимательно прочтите упражнение, — говорит учитель, — и вставьте пропущенные буквы». А что читать «внимательно»? «Струха прля свю пржу»? или: «Доказать, что это текст...» Не удивляйтесь: это голос не учителя, а учёного-методиста, готового и Пушкина разложить на пропущенные буквы и на аргументы, подтверждающие, что текст — это текст, а иначе как доказать, что перед нами «научное» обучение русскому языку? Стоит лишь удивляться, как можно не чувствовать пародийного эффекта от контраста гениальных строк и методических манипуляций с ними.

* * *

Разве плохо, что сегодня, особенно в школах элитарных — в гимназиях, лицеях и пр. — ореолом избранничества окружены уроки иностранного языка? Но досадно, что ученики им овладевают успешнее, чем родным языком, затрудняясь, правда, в переводе сложного текста, требующего соответствующего аналога в русском языке, а он-то вдруг и подводит. Но многое теряет и родной язык без иностранного! Впечатляющ в этом отношении опыт Иосифа Бродского, настолько в совершенстве овладевшего английским, что писал на нём стихи, которые принесли русскому поэту славу первого поэта Америки и... Нобелевскую премию: «...Я начал не только осваивать иностранный язык, — рассказывает поэт о своём пути к чужому языку, — но и узнавать нечто о своём собственном...» Легко представить, какие глубины и тонкости русского языка таятся в этом «нечто» поэта, писавшего на «своём собственном» языке. Не пропустим тончайшее самонаблюдение поэта: «Я стал удивляться словам...» родного языка. Заметьте: до этого они казались ему привычными, многие оттенки, смысловые и стилистические, не улавливал даже чуткий слух поэта. И вдруг он ощутил их новизну и необычность: родной язык соприкоснулся с иностранным, «пересёкся» с ним, и этот новый контекст приоткрыл неведомые ранее возможности родного языка, предельно обострил языковое чувство поэта, его лексический слух. Поэт рекомендует: «Лучший способ изучать иностранный язык — переводить стихи, на этом языке написанные». Позволю себе распространить мысль И. Бродского на изучение родного языка: лучший способ совершенного овладения им — переводить шедевры зарубежной поэзии на родной язык. Впрочем, почему только поэзии? А прозу? Диккенса, Уайльда, Флобера? Для сегодняшней школы, прагматизм которой особенно заметен в обучении иностранным языкам — с преимущественным вниманием к разговорной, обиходной речи, житейскому диалогу, — этот поворот к классике иностранного языка, к искусству чтения подлинников зарубежной литературы был бы как нельзя более своевременен.

От этого выиграло бы образование в целом и особенно преподавание русского языка, и стало бы реальностью формирование у школьников такого утопического пока качества, как «лингвистическая и языковая компетенция», провозглашённая как неременная задача школы в «стандартах» языкового образования.

В 1-й гимназии г. Жуковского я и решил последовать совету И. Бродского, правда, на уроках не английского, а французского языка. Елена Михайловна Пальцева, преподающая его, оказалась единомышленницей и отважилась на дерзкий эксперимент: вслед за чтением и стилистическим анализом стихотворений Поля Верлена предложила девятиклассникам перевести одно из созданий французского символиста.

Я не случайно назвал класс: и урок М.С. Самовольновой, и урок французского языка проходили в одном и том же 9-м классе, и творческие успехи девятиклассников — следствие не только талантливых уроков русского языка и литературы: от них не отстают и «уроки французского». Однако под «французским» мы разумеем иностранные языки в целом, а их у жуковских гимназистов два, причём французский девятиклассники изучали как второй язык, но их переводческие опыты не только уравнивали его с первым, английским, но и возвысили над ним. Передо мной тетрадь с переводами П. Верлена: трудно устоять перед соблазном сравнить их с пастернаковским переводом верленовской «Хандры»

(учительница не случайно для переводческих опытов девятиклассников избрала это стихотворение), и я представил их на уроке английского склонившимися над страницами Байрона, Шелли, а может быть, и над шекспировскими творениями, написанными на староанглийском.

Но тут я спохватился, вспомнив, что мы до сих пор умудряемся русскую литературу читать в переводе, забывая, что «Слово о полку Игореве» создано на русском языке. Что и говорить, далеко нам ещё до подлинников даже отечественной культуры.

* * *

Размышляя о судьбах русского языка и его преподавании в современной школе, я то и дело упоминал литературу, невольно, хотя и мимоходом, затрагивая проблемы литературного образования, и даже там, где открыто о нём не говорили, оно, несомненно, присутствовало в подтексте. Но совсем не потому, что педагогическое сознание объединяет их традиционными «межпредметными связями». Русский язык, которому мы учим школьников, — это язык гениальных творений отечественной классики, язык Пушкина, Лермонтова, Тургенева, Л. Толстого, Чехова, и без школы этого языка обучение русскому неизбежно будет ущербным. Но мы разучились это чувствовать, полагая, что литература — это темы, идеи, проблемы, «образы», и на уроках русского языка писательские страницы если и находят «применение», то сугубо вспомогательное, в качестве текстового материала для грамматических упражнений, а то и как «украшение» урока. Вам доводилось слышать на уроках русского языка чтение и восприятие поэтического шедевра как «союз волшебных звуков, чувств и дум» — на уроках фонетики, скажем, где пятиклассники слышали бы в строках Пушкина или Фета «волшебные звуки» родного языка, да и в самих звуках родной речи её «волшебство»? А, занимаясь лексикой, можно ли миновать гоголевский образ, настолько точный и ёмкий, что он становится лингвистическим термином: «У Пушкина в каждом слове **бездна пространства**», и эту «бездну», именуемую холодным термином «многозначность», ребята почувствуют в словах родного языка и будут стремиться к ней в собственной речи. А на уроках синтаксиса им откроется искусство отдельной фразы, а затем текста, его смысловой ёмкости и лаконизма благодаря пушкинскому: «Точность и краткость — вот первые достоинства прозы»; «Проза требует мыслей и мыслей; без них блестящие выражения ни к чему не ведут»... Не лекарство ли это от пустословия ученических сочинений?

Мы же не столько открываем родной язык, его законы и прихоти в творениях русских писателей, сколько подгоняем их страницы под «правила» школьной лингвистики, основательно забыв, что само литературное творение — **это феномен языка**. Хотя по привычке именуем литературу искусством слова, но формула эта до сих пор остаётся педагогической риторикой, не более.

И уж совсем неожиданным станет наше убеждение, что уроки литературы в обучении родному языку играют не меньшую, а может быть, даже большую роль, чем уроки русского языка. Во всяком случае без основательно поставленных литературных занятий, вне их уроки русского языка бессильны, и результативность их может быть лишь ничтожной, что и происходит в сегодняшней школе.

Истины, о которых пытаюсь напомнить, не представляются азбучными при всей их очевидности. Тем более что они отвергнуты, притом решительно и бесповоротно, сегодняшним отношением к литературному образованию. Чем иначе можно объяснить последний проект (кажется, пока проект) базисного учебного плана, где литература из предмета федерального низведена в разряд «региональных», то есть местных, «областных», дисциплин с минимальным количеством часов, которое вот-вот приблизится к нулю. Не тихое ли это изгнание литературы из современной школы? При этом сохраняется что-то похожее на пиетет в отношении русского языка, удостоенного всё-таки статуса федеральной дисциплины в противовес литературе как излишней роскоши. Но что остаётся в этом

случае от русского языка, что в состоянии сделать этот предмет, который мы привыкли считать первым, базовым предметом общеобразовательной школы, без поддержки литературных занятий? О каком языковом образовании может идти речь, если убывает чтение писательских творений, а с ним из духовных потребностей школьников исчезает увлечённость словесным искусством, а значит, и любовь к родной речи, и дар слова, то состояние юной души, которое Б. Пастернак запечатлел в категоричной строке: «Так начинают жить стихом». И — решусь добавить ахматовское — «царственным словом»...

Тем не менее, как ни печально это признать, агрессивные действия Минобразования в отношении литературы, а с нею и русского языка по-своему логичны: литературное образование, сама литература и без министерских решений постепенно покидают школу, подменяясь предметом, далёким от литературы, а уж с русским языком никак не соприкасающимся. Таковы современные «концепции» литературного образования, последние образовательные программы, на фоне которых моя убеждённость в языковой природе литературы и в решающей её роли в обучении русскому языку выглядит, мягко говоря, странной, а на чей-то взгляд и вздорной. Особенно если убить литературу в самом начале, в 5–6-м классе, где ребята ещё не утратили живое восприятие литературного произведения и им в муках даётся всякое теоретизирование, умничание вокруг страниц, их захвативших, вокруг слова, запавшего в память. Но словно в насмешку над маленькими читателями, над их природной чуткостью к живому слову и вместо него творец новейшей программы строит своё методическое сочинение на разделах, заимствованных из обществоведения: «Человек и обстоятельства», «Природа и цивилизация», «Пространство и время». Но этих абстракций ему показалось мало, и он преподнёс учителю, а с ним и ребятам ещё один фокус, объединив в каждом из разделов произведения несопоставимые: пушкинского «Дубровского» и — «Человека в футляре» вместе с другими рассказами А.П. Чехова, «Майскую ночь» Н.В. Гоголя и — пушкинское «19 октября», «Мцыри» М.Ю. Лермонтова — «Кавказский пленник» Л.Н. Толстого — пейзажные страницы Ф.И. Тютчева и С.А. Есенина. А затем, не найдя, вероятно, «объединяющей» категории, московский методист предложит девятиклассникам «Судьбу человека» М. Шолохова, за которой последуют... «Стансы городу» И. Бродского, поскольку шолоховский рассказ, по-видимому, никак не вписывается в послевоенную прозу, а «Стансы» — в поэзию последних десятилетий XX века...

Я намеренно задерживаюсь на программе, во-первых, новейшей (министерство её санкционировало в 2000 г.!), а во-вторых, перекрывающей все рекорды абсурда, который нарастает от класса к классу, вероятно, как отражение «динамики» литературного образования. В 9-м классе в разделе «Русский реализм» ученикам предстоит встреча с такими «реалистами», как Ф.И. Тютчев и А.А. Фет. Поистине «всё смешалось в доме Облонских»! И это совмещение несовместимого, смешение реализма и романтизма, писательских индивидуальностей выдержано на протяжении программы с завидной последовательностью, чтобы, не дай Бог, не вернуться к здравому смыслу и... к литературе. Однако, следуя совету А.С. Пушкина судить автора «по законам, им самим над собою избранным», пытаюсь эти «законы» уловить и неожиданно нахожу их на странице, где автор программы называет стихотворение А.С. Пушкина «Вельможа», о котором я услышал впервые, но мне так и не удалось отыскать его даже в академическом собрании пушкинских сочинений. Увы, нет у Пушкина такого стихотворения! Вот у Г.Р. Державина есть ода «Вельможа»! Может быть, автор программы, совместив, по своему обыкновению, столь разных поэтов, принял державинское стихотворение за пушкинское? Вероятнее всего иное: он ошибся в заглавии стихотворения А.С. Пушкина «К вельможе», превратив дательный падеж в именительный. Но это не механическая ошибка памяти, что можно было бы извинить: в грамматической форме заглавия — в падеже его — жанр пушкинского стихотворения (послание!). Но автору программы нет до этого никакого дела, как и до пушкинского создания вообще, поскольку занят он совершенно иным — «изучением проблемы взаимоотношений человека — природы — цивилизации». И этим же, как полагает он, озабочен и А.С. Пушкин —

«усовершенствованием природы как жизненным принципом». Ну вылитый Мичурин! А впрочем, чего только не бывает, особенно в творчестве столь неожиданного художника, как первый поэт России! Стоит же прочитать пушкинское «К вельможе» (настоятельно совету это автору программы!), и даже он убедится: ничего близкого тому, что сказано в программе и что должен «донести» до семиклассников учитель, занимаясь с ними несуществующим «Вельможей», у Пушкина нет! Нет у Пушкина и «парка», померещившегося автору программы — не только «как земного рая», но вообще нет в пушкинском послании парка — ни «райского», никакого! **Пушкин создал совсем иное произведение, которое автор программы, а с ним и члены Экспертного совета, её одобрявшие, и доверившиеся им «главные» и «ведущие» специалисты Департамента общего и среднего образования попросту не прочитали.** Правда, одно из вершинных созданий Пушкина надо бы хранить в памяти. Но куда нам до знания наизусть гениальных поэтических творений! Это давняя, старая школа могла заниматься подобными мелочами. Мы же привыкли учить литературе, не только не помня её, но и не читая! А зачем?

Зато сколько благородных «аспектов» и «целей» литературного образования провозглашено! Особенно трогателен, естественно, «нравственный аспект», по иной терминологии: «нравственно-мировоззренческая цель», сказавшиеся как в обращении с литературой в целом, в чём мы уже, надеюсь, убедились, так и в обхождении с её достаточно заметными творцами. Например, с поэтом XX века, достойным, на наш взгляд, даже определения «великий»: «Эксперименты Маяковского с тоническим стихом», «Стилистические и стиховые эксперименты Маяковского: ...нестандартный отбор слов... нестандартное словоизменение, нестандартное словообразование, нестандартное сочетание слов, ...обильное (!) использование гипербол...» Не творил поэт, а так, «экспериментировал», баловался со своим тоническим стихом, а заодно и с лексикой, «нестандартные» слова отбирал, в противовес, вероятно, стихотворцам, которым довольно было «стандартных». Словом, «поэт как ремесленник»! Увы, это забавно цитировать, но очень грустно комментировать!

Такая вот ещё одна программа злополучного литературного образования вступает в бой за учительские умы. А с нею прорывается в школу и новый предмет: «Литература под редакцией А.И. Княжицкого». Как после этого не искать ответа на вечный пушкинский вопрос: «Куда ж нам плыть?..»