

Креативное письмо: модель англоязычных стран в российской школе

А. И. Левинзон

Левинзон Анна Иосифовна

старший преподаватель отделения фундаментальной и прикладной лингвистики факультета филологии НИУ ВШЭ. Адрес: Москва, 109028, Хитровский пер., д. 2/8, стр. 5. E-mail: anna.j.levinzon@gmail.com

Аннотация. Анализируя базовые принципы массового обучения письму в Великобритании, Канаде и США, автор предлагает изменить принятую в российской системе образования модель развития письменной речи школьников. Первое направление изменений связано с подбором текстов, реакцией на которые становится сочинение школьника. Важнейшими их свойствами должны быть присутствие конфликта, выражение актуального для ребенка эмоционального состояния и высокая степень авторизованности. Во-вторых, автор считает нужным пересмотреть типы письменных работ, которые учащийся выполняет на уроке и дома. В частности, российским педагогам рекомендуется

предложенная Д. Грейвзом методика обучения письменному оформлению содержания, значимого исключительно для ученика и заранее не известного учителю. В-третьих, нуждаются в ревизии образцовые модели, включенные в учебники по развитию речи. Обосновывается необходимость перехода от обучения норме к представлению средств, адекватных авторскому замыслу и не ограниченных принадлежностью к литературному языку. Ресурсом, способным поставлять материал для упражнений, может стать Национальный корпус русского языка — электронная база данных, демонстрирующая актуальные тенденции современного письменного дискурса. Реализация данных предложений, по мнению автора, стимулировала бы, среди прочего, объединение разных социальных групп на основе признания значимости культурной традиции.

Ключевые слова: школьное образование, русский язык, развитие речи, креативное письмо, образование в Великобритании.

Статья поступила
в редакцию
в июле 2013 г.

«Дети хотят писать» — с признания этой сомнительной, на взгляд школьного учителя, идеи, высказанной знаменитым педагогом-реформатором Д. Грейвзом [Graves, 1983. P. 3], началась революция в системе обучения словесности в англоязычном мире. Впрочем, началась она еще раньше, в 1960-е годы, когда британские лейбористы, руководствуясь знаменитым Законом Батлера (Законом об образовании 1944 г.), взялись за радикальное изменение школьных программ, стремясь обеспечить качественное образование не только элите, но и массам [Education in England...].

**1. Литература
как элемент
национального
достоинства**

Намерение расшатать классовые границы при помощи школы реализовывалось параллельно с созданием государственных программ поддержки литературы, представлявшей, во-первых, важнейшим инструментом конструирования «высоких» поведенческих стандартов в широкой аудитории, а во-вторых, элементом национального достояния, которое можно с гордостью демонстрировать миру. Популяризаторская деятельность издательства Penguin или радиостанции BBC Radio 3 была призвана поднять престиж традиционных культурных ценностей среди взрослого населения. Воспитание у детей потребности в чтении также не могло остаться прерогативой семьи — дети мыслились хранителями национальной традиции, и заботу о формировании их литературных вкусов должно было взять на себя государство. Значительная материальная и информационная помощь муниципальным детским библиотекам, многочисленные конкурсы юных читателей, с одной стороны, а с другой — финансовая поддержка талантливых авторов, пишущих для детей, создание для них льготных условий публикации, учреждение специальных премий (Guardian Children's Fiction Prize, Whitbread Book Awards, The Kate Greenaway Medal — лишь некоторые из них), введение разряда «детская литература» в номинации престижных литературных конкурсов — оглядываясь на эти меры, действующие в Великобритании до сих пор, появление «Гарри Поттера» можно считать закономерным следствием продуманной государственной политики.

Однако воспитание читателя — лишь половина задачи, решение которой позволило британцам в конце XX в. считать себя обладателями, во-первых, образцовых произведений современной литературы, а во-вторых, эффективной системы школьного обучения. (Мы сознательно ограничиваем временные рамки анализа рубежом XX–XXI вв.: в последние годы система образования Великобритании столкнулась с целым рядом трудностей, обусловивших резкое снижение многих показателей, в число которых вошли и результаты теста PISA reading skills.) Другая часть работы по выравниванию культурного уровня внутри страны и демонстрации успехов ее культуры за рубежом состояла в массовом обучении писателя — именно этот вид деятельности, порученный обществом главным образом школе, и будет интересен нам в рамках данной статьи.

При всем несходстве политических и культурных контекстов Великобритании 1960–1990-х и современной России общими для обеих стран являются активные попытки государства по возможности сократить разрыв между элитарным и массовым образованием, обусловленные среди прочего желанием объединить разные группы вокруг единой национальной идеи. Стандартная школьная программа, служащая во многих случаях индикатором глобальных общественных тенденций, демонстрирует три на-



правления, по которым пошла власть, создавая в умах россиян образ «страны, которой можно гордиться».

1. Россия — государство, обладающее исключительным политическим влиянием (вспомним характерные попытки заменить в старшей школе курс всемирной истории на неопределенный, но явно «русскоцентричный» курс «Россия в мире»; в принятой версии стандарта опция такой замены по-прежнему предусмотрена)¹.
2. Россия — самодостаточное государство, успешно противостоящее любым влияниям извне (свидетельство тому, в частности, возвращение в школьное образование ушедшей было военной тематики, представленной как в возрождении школьных музеев боевой славы, так и в обязательности курса «Основы безопасности жизнедеятельности» с его значительной милитаристской составляющей. В последнее время, как мы знаем, даже этот курс был сочтен недостаточным и, возможно, будет заменен на «Начальную военную подготовку»).
3. Россия — страна уникальной духовной традиции (введение в качестве обязательного школьного курса «Основы религиозных культур и светской этики» предусматривает возможность выбора одного из многих направлений обучения, однако, по статистике Минобрнауки 2012 г., ведущие позиции занимают два курса с сильной патриотической составляющей: «Основы светской этики» (около 40%) и «Основы православной культуры» (около 28%)).

Очевидно, что консолидировать разные слои общества способно лишь третье направление: подкрепленную мировым признанием значимость русской культуры XIX–XX вв. не возьмется отрицать ни один из наших сограждан. Между тем поддержка властей направлена сегодня прежде всего на акцентирование своеобразия российской религиозной духовности — области, вокруг которой возможны скорее споры, чем объединение. *С точки зрения строительства работающей модели патриотизма представляется куда более оправданным особое внимание государства к литературе, ставшей одним из продуктов, которые выводит на мировой рынок в качестве характерно национального Великобритания.*

Поскольку достоинства страны не могут ассоциироваться исключительно с прошлыми поколениями, назначение литературы на роль базового национального достояния оказывается необходимо сопряжено с усилиями по поддержанию высокого уровня современной массовой культуры письма, что предполагает,

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Среднее (полное) общее образование <http://standart.edu.ru>

в частности, работу с ребенком, а именно воспитание читателя и обучение писателя. Объем журнальной публикации не позволяет нам останавливаться на анализе успешных методов пропаганды детского книжного чтения, традиция которой достаточно богата и разнообразна как в советской, так и в постперестроечной педагогике. Мы обратимся непосредственно к составлению письменных текстов — навыку, которым наши школьники до сих пор овладевают по большей части интуитивно, — и, взяв за образец несколько английских методик, продемонстрируем возможности их применения в российской школе. Наше исследование ограничивается обучением 10–14-летних: в свете новых стандартов, предписывающих три уровня погружения в предмет, задача представить наброски программы для старшей школы кажется пока невыполнимой, а младшая школа требует использования особых приемов, описание которых — тема отдельной статьи.

2. Модель обучения письму

Наш круг интересов будет ограничен массовым обучением письменным формам выражения. Обобщенные и использованные нами при составлении собственной модели обучения письму подходы при всем их разнообразии обладают одним общим свойством: они должны быть применены исключительно в рамках языковых и литературоведческих дисциплин и не могут быть интегрированы в изучение других курсов. Активно развивающаяся сегодня в России концепция «лингвистического компонента предметного обучения» (см., например [Дроздова, 2010]), близкая к американской теории CORI (Concept-Oriented Reading Instruction) [Guthrie et al.] и предполагающая в самом радикальном своем виде полный отказ от традиционных уроков словесности, по-видимому, не является единственно верным средством обучения чтению и письму.

Набор относительно длинных связных текстов, которые предлагается составлять ученику российской средней школы на уроках русского языка и литературы, сводится к двум типам: 1) сочинение на свободную тему, считающееся более легким и менее обязательным видом деятельности, используемое на ранних стадиях обучения и входящее обычно в программу курса «Русский язык»; 2) сочинение — отклик на литературное произведение как основной вид писательской деятельности школьника в течение всех лет обучения. Этот второй вид письменной работы почти всегда базируется на произведениях русской классики. Цель текста в данном случае — не столько выражение собственной позиции, сколько максимально точное проникновение в сложный и не сразу внятный ребенку замысел автора. Не подвергая сомнению необходимость такого рода деятельности, заметим, что подобные тексты могут быть отнесены к особому типу предметных эссе, требующих конкретных знаний в специальной обла-



сти (знание самого литературного произведения, исторического контекста, основ теории литературы и проч.). Такое сочинение имеет целый ряд черт, которые роднят его с развернутым письменным ответом по биологии, истории или физике. Очевидно, что и учитель, готовящий ребенка к написанию работы, озабочен фактической стороной будущего произведения, а набор средств письменного выражения представляется ученику в самом ограниченном объеме. (Как правило, ученикам средней школы рассказывают о трехчастном композиционном членении и реже — об абзацном делении.)

Поддержание или, как в случае современной России, установление высоких литературных стандартов в обществе возможно только при условии появления в средней школе учебных часов, отведенных исключительно для обучения составлению письменных текстов. До последнего времени эта форма учебной деятельности носила скорее элитарный характер и существовала в виде дополнительного образования — кружков литературного творчества, предназначенных для детей, осознающих собственный литературный талант. Курс «Развитие речи», в ходе которого обычно предлагаются сочинения первого типа, входит как подраздел в более общую дисциплину «Русский язык» и считается в большинстве школ менее значимым, чем изучение грамматики, орфографии и пунктуации; задания курса часто лишены системы и даются по желанию учителя в свободное от «основных» упражнений время.

Изменить ситуацию мог бы помочь, в частности, опыт школ Великобритании. Курс English, сосуществующий, как и в русской школе, с курсом литературы, выстроенным преимущественно по хронологическому принципу, рассматривает сведения о теории языка как инструменты, помогающие ребенку писать собственный текст. Так, в многочисленных пособиях по подготовке к общегосударственному экзамену «11+» основное место занимают задания по перефразированию, подбору синонимов и толкованию, в то время как на проверку умения расставлять запятые и правильно определять части речи или синтаксические структуры выделяется менее 10% упражнений. Самые радикальные учителя и литераторы, поддерживаемые, впрочем, значительной частью педагогического сообщества, предлагают еще более сократить объем грамматической информации, получаемой учеником средней школы, оставив ее только для старшеклассников, решивших специализироваться в области лингвистики. Характерно высказывание знакомого российской аудитории автора детских бестселлеров Ф. Пуллмана:

«Отчет об исследовании, посвященном изучению грамматики в школе, опубликованный на этой неделе Университетом Йорка, едва ли удивит читателя, размышлявшего хоть раз о данной проблеме. Авторы отвечали на вопрос: влияет ли знание школь-

ником правил грамматики на его умение составлять тексты? <...> Заключение, которое сделали исследователи: не обнаружено никаких данных, свидетельствующих о том, что подобного рода влияние существует.

Такое утверждение, разумеется, противоречит здравому смыслу. Люди, им обладающие, <...> без труда и без долгих раздумий приходят к выводу о том, что, обучая ребенка синтаксису и частям речи, мы заставляем его писать лучше, а также разговаривать вежливее, больше любить родину и не беременеть в школьные годы. <...>

И все же на этот раз здравый смысл был побежден фактами. <...> Чтобы хорошо писать, выяснило исследование, школьнику нужно умение комбинировать простые предложения в сложные, а также включать в простые предложения элементы, их усложняющие — иными словами, умение использовать язык для того, чтобы что-то сказать» (здесь и далее перевод с английского мой. — А. Л.) [Pullman, 2005].

В процессе изучения русского языка акцент тоже следовало бы перенести с овладения теорией на практику: за счет сокращения часов на выучивание языковедческого материала увеличить время, отданное собственно сочинению текстов и подготовке к нему.

Обучение составлению собственных текстов мы, следуя англоязычной традиции, назовем *креативным письмом*, отказавшись от привычного русскому уху обозначения «развитие речи». Введение нового термина объясняется просто. Старое наименование дисциплины давно и прочно ассоциируется с овладением умением говорить и писать стилистически грамотно, т. е. в строгом соответствии с принятыми нормами правильной речи. Между тем *задачей курса «Креативное письмо» должен стать поиск языковых средств, адекватных коммуникативной цели автора текста и не во всех случаях ограниченных стандартами литературного языка.* Такое определение сути дисциплины представляется нам особенно продуктивным, поскольку позволяет поместить школьный курс в контекст современной лингвистической прагматики. Научный материал, накопленный при описании русских коммуникативных стратегий и тактик (см. хотя бы библиографию в [Иссерс, 2006]), до сих пор не использовался в разработке школьных учебников словесности, в то же время выстраивание в будущем курса письма на его основе представляется нам весьма оправданным.

2.1. Подбор текстов

При такой постановке учебной задачи первостепенную важность приобретает пересмотр как набора литературных отрывков, предлагаемых школьникам в качестве реплик, стимулирующих ответную письменную реакцию, так и комплекта тем для письменного размышления.



В качестве стимула к размышлению наши учебники средней школы предлагают по преимуществу либо произведения классиков, либо фрагменты детской литературы. Сам по себе выбор, безусловно, разумен: классические тексты демонстрируют достоинства стиля, авторы, пишущие для детей, учитывают их возрастные психологические особенности. К сожалению, на практике ни те ни другие материалы не являются основой для обучения креативному письму в силу главного своего недостатка — бесконфликтности выбираемых авторами учебников отрывков. Еще с советских времен основная масса текстов в пособиях по русскому языку и развитию речи — это тексты о природе. Оставляем в стороне загадочность многих из них для современного городского школьника (и не только школьника).

«Изящен наряд у оляпки — куртка бархатно-черная, манишка белизною поспорит со снегом. Спинная сторона оляпки серовато-бурая, брюшная — белая» — из фрагмента, включенного в один из самых популярных в российской школе учебников по развитию речи [Никитина, 2009. С. 122], даже нам не удалось вынести представления об этом существе, представлявшемся по созвучию скорее оленем, чем, как выяснилось после обращения к энциклопедическим источникам, птицей, обитающей преимущественно на Кольском полуострове, Урале и в Карпатах. На примере данного текста школьникам предлагалось сравнить черты научного и художественного стилей — задача, возможно, и выполнимая, но бессмысленная в свете полного отсутствия у читателей знания о предмете описания. Жанровой особенностью многих «рассказов о природе» в их русской классической версии XIX и даже XX в. является общее настроение созерцательности и восхищенного любования, т. е. именно то состояние души, от которого максимально далек школьник раннего подросткового возраста. Те же чувства примирения, удивления, светлой радости пронизывают большинство других текстов, представленных в учебниках по развитию речи. Обладая всеми достоинствами образцовой стилистики, подобные фрагменты, тем не менее, не могут, с точки зрения ученика, стать моделями для подражания, поскольку демонстрируют набор языковых средств для выражения внутреннего содержания, лежащего вне плоскости актуального эмоционального опыта ребенка.

Приведем для сравнения несколько фраз из текста о природе, предназначенного для английских одиннадцатилетних, обучающихся креативному письму: *«Хорошие дороги и доступность автомобилей позволяют сегодня многим туристам любоваться фантастическими видами Озерного края. Как это ни грустно, рост числа посетителей увеличивает и трудности, с которыми сталкиваются работники заповедника. Пробки вокруг территории Озерного края загрязняют атмосферу. Из-за нехватки мест*

на стоянках машины паркуются на обочине, вызывая эрозию почвы» [Orchard, 2005. P. 20].

Как видим, в основе фрагмента лежит противоречие, не разрешаемое в рамках текста и, следовательно, вызывающее у юного читателя желание ответить своей письменной репликой. Именно присутствие конфликта должно, по нашему мнению, служить критерием отбора отрывков для учебников. Характерно, что одна из наиболее популярных диккенсовских сцен, попадающих в британские детские пособия по письму, — это сцена на кладбище из первых глав «Больших надежд», выстроенная на описании немотивированной, с позиций главного героя, агрессии. Этот отрывок кажется удачным и с точки зрения изображенного в нем психологического опыта: чувство страха — состояние, часто испытываемое подростком и безусловно нуждающееся в вербализации, равно как и ощущения физической боли, обиды или гнева.

В качестве модельных текстов-описаний в английских учебниках приводятся, как правило, описания внешних проявлений, во-первых, противоречивых, во-вторых, сильных и, в-третьих, близких подростковому эмоциональному опыту чувств. *«Однажды, вернувшись с работы и даже не сняв пальто, отец схватил пирожок с вареньем, остывавший на противне. Он не знал, разумеется, что противень вынули из духовки минуту назад. Рука его судорожно дернулась, лицо стало малиново-красным, над бровью выступили капельки пота, ноги стали в бешеном танце переступать с места на место. <...> Я абсолютно уверен, что на лице матери в эту минуту проступила и тут же исчезла легчайшая из улыбок» [Lallaway et al., 2010. P. 25]* — вот лишь один из огромного корпуса аналогичных примеров, заметно отличающихся от образцов, которые получает наш школьник на уроках письма.

Наконец, еще одним важным свойством текстов, являющихся эффективными моделями для подражания, является высокая степень их авторизованности: большинство фрагментов, встречающихся в британских учебниках для детей, написаны от первого лица. Не случайно так велика среди них доля литературных автобиографий; в упоминавшемся уже отрывке из Диккенса повествование также ведется от лица Пипа, а не безликого рассказчика. Очевидно, что ребенок в 10–14 лет мало склонен к представлению объективной картины мира, центр его письменных работ — он сам, а значит, подобного рода «я»-тексты с четко обозначенным повествователем послужат ему лучшим образцом по сравнению с привычными для нашего школьника фрагментами, отражающими надличностную позицию повествователя.

Темы для письменных работ в русских учебниках по развитию речи отличаются всеми перечисленными выше недостатками: они не в состоянии мобилизовать подростковый эмоциональный опыт, не являются спорными и не требуют выражения личной позиции. Замечательными в этом отношении представляются нам



задания из упоминавшегося уже учебника Е. И. Никитиной, где пятикласснику предлагается, в частности, написать сочинение-рассуждение на тему «Слово „одуванчик“ — имя существительное» [Никитина, 2009. С. 134]. Разумеется, далеко не все принятые в российской средней школе учебные пособия отличаются таким неожиданным подбором тем — достаточно вспомнить великолепные упражнения по созданию письменных текстов из методических разработок Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской [2005], Н. А. Шапиро [2008; 2002], Е. С. Абелюк [1993] и других известных учителей. Между тем даже из перечисленных примеров видно, что самые удачные задания по генерированию письменного текста чаще всего включены в курс литературы: обучение собственно письму носит здесь, скорее, эпизодический характер и является вторичным по отношению к заданиям на понимание прочитанного.

Английские методики предлагают широчайший набор тем, связанных не с читательским, но с повседневным школьным и домашним детским опытом. Часто в качестве темы выступает не отдельный тезис или вопрос, а просьба о совете, высказанная в тексте. Например: «*Многочисленные посетители Риверсайд-молла недовольны тем, что встречают в магазинах группы подростков, ведущих себя грубо и вызывающе. В связи с этим руководство торгового центра собирается запретить вход в магазин группам подростков, состоящим более чем из трех человек; запретить ношение одежды с изображением черепов; разрешить посещение кафе и ресторанов только лицам старше 30 лет. Будем рады прочитать ваше мнение об этой инициативе*» [Lallaway, Johns, Bennett, 2010. P. 42]. Подобного рода короткие и нередко провокационные обращения к ученику служат очень эффективным призывом к письменному диалогу, в ходе которого школьник мотивирован развивать такие необходимые навыки, как умение аргументировать или выразить свою мысль понятно для аудитории.

Помимо пересмотра корпуса учебных текстов и тем в курсе креативного письма ревизии должен подвергнуться и список типов сочиняемых учеником текстов. От стандартного деления на сочинения-описания, сочинения-рассуждения и проч. мы предлагаем перейти к методически более удобной классификации, основанной на выделении стимулов, вызвавших письменный отклик. Список может включать следующие группы:

2.2. Типы письменных работ

- эссе на чужой текст; в качестве исходной реплики в письменном диалоге выступают в этом случае не только литературные фрагменты, но и любые отрывки, включая тексты СМИ, содержащие неразрешенное противоречие, сгладить которое — задача школьника;
- собственный доказательный текст на спорную тему; тема может быть задана коротким фрагментом, сочиненным авто-

- рами учебника и содержащим призыв к читателю высказать свое мнение по обсуждаемой проблеме;
- небольшой фрагмент, отрабатывающий умение пользоваться конкретным языковым приемом; подробнее об этом упражнении мы напишем ниже;
 - относительно крупное законченное сочинение, созданное для тренировки навыка работы в конкретном жанре; о таком типе работы также см. ниже;
 - текст на придуманную учеником тему в выбранном им самим, часто неопределенном, жанре.

Последний тип упражнений, совершенно чуждый российским урокам письма, возвращает нас к цитате, с которой мы начали статью. Дети, по мысли Д. Грейвза, любят писать потому, что всякая их письменная активность, начиная от сочинения надписи мелом на асфальте до стихотворения в подарок маме, является способом утвердить их присутствие в мире. Несомненную значимость приобретает, таким образом, обучение поиску и письменному оформлению содержания, актуального исключительно для ученика и заранее не известного учителю.

Именно с попыток Грейвза создать воспроизводимый в любой школе алгоритм работы с ребенком-писателем начинается история креативного письма в англоязычной системе образования. (Мы говорим об англоязычной, а не об английской школе, поскольку идеи Грейвза распространялись параллельно на его родине — в США, в Великобритании и в Канаде.) Писателем здесь называется любой, даже лишенный всякой творческой или литературной одаренности, школьник: каждый ребенок имеет что сказать о мире и о себе в этом мире — а значит, с точки зрения Грейвза, должен быть снабжен аппаратом, позволяющим письменно выразить актуальное для него содержание. Модель Грейвза в полном объеме едва ли может быть представлена в российской школе, впрочем, и в школах англоязычного мира она редко встречается в своей первоначальной идеальной форме. В частности, реальному учителю трудно воплотить необходимую, по мнению Грейвза, практику ежедневного письма; много нареканий со стороны работающих словесников и родителей вызывает и система записных книжек, которые ребенок обязан вести дома. И все же некоторые базовые принципы обучения письму, предложенные Грейвзом, нам представляется разумным ввести в обиход и для российских учеников.

Один из таких принципов — изменение порядка работы на уроке. Традиционно школьники пишут текст, который учитель затем, обычно в отсутствие учеников, проверяет. Дети, таким образом, получают доступ лишь к лучшим или худшим образцам, которые предлагает для обсуждения педагог после выставления оценки; при этом влиять на качество текста читателя уже, очевид-



но, не могут. Грейвз задает новый принцип отношений в классе в процессе письма: затрудняясь продолжить текст или сомневаясь в его достоинствах, учащийся читает свое незаконченное произведение одноклассникам, которые с помощью вопросов на понимание и критических замечаний формируют для автора концепцию дальнейшей работы. Обсуждение при этом происходит в составе малых групп (5–7 человек). Одновременно в классе работают несколько таких объединений, часть детей при этом может находиться вне разговора и продолжать писать собственное сочинение. Опыт такого коллективного корректирования текста, проделанный нами в одной из московских школ, оказался вполне успешным: через несколько занятий группа, несмотря на меняющийся состав, становится способной к саморегулированию и почти полностью перестает нуждаться в участии взрослого. Преимущества подобного метода перед традиционным очевидны: автор получает возможность активно и без мучительных раздумий, свойственных одиночному творчеству, совершенствовать текст, тогда как члены группы приобретают опыт критического восприятия, полезный для их собственных сочинений.

Набросаем теперь в самых общих чертах возможный план обучения креативному письму в средней школе. Сразу оговоримся: этапы работы, представленные нами как последовательные, могут сосуществовать. Так, тренировочные упражнения, повторяющие образец, не обязательно должны предшествовать созданию полноценного текста, а взаимодействие с читательской аудиторией часто уместно не только после, но и до и во время написания сочинения.

И еще одно предварительное замечание: читателя не должно смущать обилие представленных нами заданий, требующих следования образцу, в курсе, само название которого предполагает выявление свободного творческого начала. Мы обсуждаем сейчас не формирование литературного стиля у учеников с выраженными способностями и любовью к сочинительству. Наша цель — исследовать набор приемов, дающий всякому ребенку возможность общаться с миром при помощи письменных текстов. Креативность созданных произведений в этом случае проявляется в виде неповторимости авторского опыта, его переживания и осмысления (не случайно курс *Creative writing* в ряде американских и английских образовательных программ связан с курсом *Critical thinking*). Формальная же оригинальность, скорее всего, окажется редкой и счастливой случайностью (отметить ее — одна из задач учителя), а ее отсутствие приходится считать нормой. Значимой характеристикой удачной работы ученика становится, таким образом, не индивидуальность манеры, как это бывает при оценке настоящего литературного произведения, но ее выразительность, т. е. умение максимально очевид-

2.3. План обучения письму в средней школе

но для читателя представить содержание с помощью адекватных для данного типа сообщения языковых средств. Методика школьного креативного письма ориентирована на представление максимально широкого ряда формальных моделей и обучение ребенка правилам выбора той, которая наиболее подходит к задуманному им содержанию. Любопытно, однако, что этот способ обучения, связанный с определенной долей несвободы, позволяет во многих случаях пробудить в ученике желание видоизменять, и часто кардинально, схему, приспособив ее к конкретным творческим замыслам.

Перейдем к поэтапному представлению плана.

Этап 1. Первым шагом является, очевидно, выбор содержания для письменной работы. Традиционный путь — тему текста определяет учитель или автор учебного пособия. Самыми эффективными стимулами для письма окажутся, с нашей точки зрения, темы, демонстрирующие внутреннее противоречие, которое ученику будет предложено разрешить. Мы не предлагаем, разумеется, исключить из курса креативного письма эссе — выражение эмоций («*Моя любимая книга*») или сочинения-описания («*Наша классная комната*»), но должны заметить, что работа с такими темами окажется наиболее продуктивной, если будет строиться как подражание заданному образцу (см. этап 2). Другая возможность — в ходе специальной процедуры выявить актуальное для каждого из учеников содержание и организовать затем работу каждого над собственной темой. Простой призыв «Дети, пишите о чем хотите» никогда не сработает, так что действовать учителю в этом случае предлагается согласно особой методике, прекрасно описанной Грейвзом [Graves, 1983, 1991], и его последователями. Такой тип сочинения в средней школе не может быть завершен ребенком за один-два урока, и чем старше ученик, тем больше времени ему требуется на придумывание и словесное выражение содержания. Работа с собственной темой поэтому, скорее всего, станет отдельным большим блоком курса, совместимым с мелкими тренировочными упражнениями, но не позволяющим параллельно создавать большие законченные тексты на темы учителя.

Этап 2. Следующий шаг мы назвали демонстрацией моделей. Англоязычные пособия по креативному письму, равно как и русские учебники по развитию речи, содержат большое количество упражнений, в которых ученику предлагается воспроизвести некий представленный в тексте образец (различия заключаются прежде всего в подборе фрагментов). Мы предлагаем систематизировать типы моделей, разбив их на несколько групп.

I. Образцовая структура (в первую очередь жанровая) текста. Набор жанров определяется исходя из возраста учени-



ка: так, в пособиях для 14-летних безусловно должны появиться жанры официальной деловой коммуникации, тогда как жанр сказки окажется в них неуместным. В целом, однако, большинство жанров художественной литературы может быть представлено в качестве образцовых на протяжении всех лет обучения. Разбор литературного произведения на уроке креативного письма принципиально отличается от обсуждения его на уроке литературы. В первом случае текст рассматривается как объект «препарирования» с целью выявления воспроизводимых структур, тогда как во втором анализ производится для лучшего проникновения в замысел автора и усиления эстетического удовольствия. Общение с текстом в процессе обучения креативному письму предполагает исчезновение дистанции «автор — читатель» (читатель сам рассматривается как потенциальный автор), именно поэтому, в частности, создатели англоязычных пособий часто предлагают в качестве образцовых тексты ныне живущих литераторов.

Одна из особенностей англоязычной подборки жанров — взгляд на поэзию как на область, в которой любой ребенок-автор может быть потенциально не менее успешен, чем в прозе. В русской традиции знакомство со стихосложением в средней школе сводится к изучению стихотворных размеров (все остальные изучаемые особенности, включая образные, характерны как для поэзии, так и для прозы), а школьники Великобритании на уроках непременно сами сочиняют стихи. Занятие это не такое мучительное, как представляется, поскольку за образец берутся стихотворения без рифмы, а часто и без размера (сами понятия белого стиха и верлибра при этом не вводятся). Приведем несколько сопровождающих стихотворный текст комментариев из тетради по креативному письму для английской средней школы (текст модельного стихотворения разбит на короткие отрывки, каждому из которых соответствует небольшое обращенное к ученику замечание составителя на полях).

«Попробуй поиграть словами.

Сделай текст эффектным, поставив веселое рядом с грустным.

Повторяй не дословно, а с вариациями.

Иногда хорошо вставить рифму.

Проговори свое стихотворение вслух, проверь, есть ли в нем ритм» [Corbett, 2011].

Такому же разложению на части и комментированию подвергаются в рабочей тетради все отобранные фрагменты; комментарии при этом нацелены не на лучшее понимание текста, но на выделение схем, которые ученик мог бы повторить в собственной работе.

II. Образцовые средства выразительности. К этой категории относятся вычлененные из текстов и объединенные в группы

короткие примеры, демонстрирующие доступные для воспроизведения ребенком средства языковой выразительности. Большую коллекцию таких примеров и связанных с ними упражнений можно найти в нашем пособии, частично размещенном на электронном портале Studiorum [Левинзон]. Приведенные упражнения выстроены на базе Национального корпуса русского языка — ресурса, позволяющего опираться на живые и действующие в современном письменном дискурсе тенденции. Этот тип работы с образцом требует от ученика максимально точного следования предложенной схеме; предполагается при этом, что ребенок не заучивает словесные формулы (механическому заучиванию, в частности, препятствует большое количество разных по содержанию упражнений, тренирующих одно умение), но узнает о существовании модели и научается использовать ее в собственных сочинениях. Опыт нашей работы с пятиклассниками свидетельствует о действенности метода. Так, метафорические сравнения (*небо, похожее на большую серую крысу*), придаточные с «который», представляющие собой развернутые описания (*я взглянул на хребет, весь покрытый облаками, которые врезались в него и, расстроенные тем, что не смогли сломать хребет, улетали прочь*) или обращения к читателю (*Думаю, вы знаете океан, который назван неправильно? Нет? Хорошо, это Тихий океан*), не встречавшиеся в детских текстах, появились в них после выполнения серий соответствующих упражнений.

III. Образцы грамматических, пунктуационных и орфографических стандартов. Выше мы писали о принципиальной ориентированности курса «Креативное письмо» на овладение не стандартными, но адекватными содержанию способами выражения авторской мысли. Такая установка не означает отказа от овладения навыками практической грамотности, значимость которых, разумеется, никто не подвергает сомнению. Особенность методов, применяемых в ходе обучения креативному письму, заключается в создании у ребенка мотивации писать правильно. Нормы грамотного письма выучиваются здесь не отдельно от сочинения, но на его примере: учитель акцентирует внимание школьника на неясности текста, связанной с неверным употреблением пунктуации или с орфографическими ошибками. Такое акцентирование может носить преувеличенный характер: учитель делает вид, что не понимает смысл написанного, тогда как в действительности этот смысл ему ясен. В огромном числе случаев неумение ребенка грамматически, пунктуационно и орфографически корректно строить предложения и в самом деле ведет к затуманиванию содержания, и хорошо, если недоумение по поводу неясного высказывания выразит не учитель, а группа, в которой происходит обсуждение. Другой способ обучения грамотности на уроках креативного письма — обсуждение правил правописания при выполнении упражнений на средства вырази-



тельности. Вот как это сделали мы в одном из заданий пособия: *«Повторяя наречие, вы усиливаете его, с большим чувством выражаете свою мысль. Иногда наречия просто удваиваются, например: легко-легко или ласково-ласково; иногда повторяются с изменением, как в нашем примере: давным-давно или крепко-накрепко. Из слов в списке образуйте удвоенные наречия (изменять слова не надо) и вставьте в примеры. Не забудьте, что такие сложные наречия пишутся через дефис. Первый пример послужит вам образцом»* [Левинзон]. Как видим, правило преподается здесь не как самоценное знание, но как инструмент, позволяющий верно выполнить содержательную задачу.

Этап 3. Это необходимый каждому автору шаг — становление собственного голоса. Мы условно поместили его после упражнений на следование образцам; в реальной практике этот этап, скорее всего, будет проходить параллельно всем прочим. К такой категории заданий мы относим все многочисленные упражнения на развитие языкового творчества — от изобретения неологизмов или описания школьного класса от лица кактуса на подоконнике до словесного портрета волшебных животных. Примерами их изобилует как российская, так и англоязычная (см., например, работы Корбетта [Corbett, 2008; 2009] и библиографию к ним) литература. Парадоксально, но именно этот, наиболее «креативный» этап занимает меньше всего места в курсе креативного письма: чтобы не быть искусственным и поверхностным, своеобразие стиля должно являться следствием оригинальности мысли, развивать которую — задача не только урока письма, но любого хорошего школьного урока.

Этап 4. Одна из важнейших идей, которые должен усвоить юный автор на занятиях креативным письмом, — идея о существовании читателей у всякого письменного текста. Разумеется, ни пишущий эссе шестиклассник, ни умудренный опытом стихотворец не обязаны подстраиваться под публику, однако мысль о том, что эта публика может взять в руки текст, а затем отреагировать на него, должна быть очевидной любому пишущему. Между тем в российской практике обучения письму выстраивание отношений «автор — читатель» обсуждается в лучшем случае на занятиях по культуре речи в университете. Школьники же обычно пишут свой текст «в никуда» — привычка, поддерживаемая традицией проведения большинства уроков словесности, когда учитель является единственным, причем очевидно «нанятым», а не добровольным читателем ученических произведений. Именно поэтому нам представляется особенно важным наладить на занятиях общение автора текста с аудиторией. Такого рода взаимодействие наглядно показывает ребенку, что сочинение текста — это действительно письмо, отправленное и прочитанное, и тем самым

мотивирует его писать содержательно, избегая пустых фраз, писать понятно, наконец, писать ярко и интересно. Формы общения ученика с читательской публикой могут быть самыми разными: от предложенной Грейвзом работы в малых группах до принятых в английских школах конкурсов на лучшего автора недели. Существенно лишь, чтобы большинство произведений, созданных на уроках, прочитывалось и обсуждалось коллективно.

Этап 5. Участие аудитории в создании текста необходимо приводит юного автора к осознанию значимости правки — того этапа в работе, без которого немислимо написание ни одного сколько-нибудь интересного произведения. Именно эта часть письменной работы российского школьника особенно часто остается без внимания преподавателя: ограничиваясь советом «писать сначала на черновике», учителя обычно не дают конкретных рекомендаций, как исправлять текст. За редким исключением (например, [Смирнова, 2010]), отношение к детскому сочинению как к результату, подлежащему оценке (метод, получивший в англоязычной традиции обозначение *product approach*) доминирует в отечественной педагогической практике. В то же время англоязычная школьная практика обучения письму строится по преимуществу на признании значительных достоинств так называемого *process approach* — взгляда на текст как на процесс становления мысли. Наиболее ярким автором, определившим фундаментальные принципы методики, стал Д. Мюррей, в конце 1960-х годов предложивший революционный для своего времени план обучения школьников и взрослых [Murray, 1968]. Согласно Мюррею, основное время пишущий сочинение подросток должен тратить на:

- 1) подготовку (*prewriting*), принимающую формы как обычных набросков, так и менее принятых в российской школе мозгового штурма, автоматического письма или даже бесформенного «мечтания» (*daydreaming*);
- 2) написание вариантов (*drafts*) — правку (*rewriting*), в процессе которой, собственно, и может родиться мысль, не просто уточняемая, но формирующаяся в ходе переработки словесного материала.

Предлагая сделать обязательное многократное переписывание текста частью классной работы, мы не собираемся требовать от ученика исправлений, продиктованных учительским желанием. Редактура, о которой идет речь, является следствием обсуждения текста аудиторией. Автор приступает к ней по собственной воле, видя, что часть его мыслей не понята или не принята читателями. Опыт показывает, что дети тем охотнее берутся за улучшение текста, чем более авторизованным является его



содержание. Именно поэтому, в частности, в возрасте 10–14 лет, когда не все дети способны подолгу концентрировать внимание на однотипных задачах, мы советуем выбирать для письменных работ стимул, затрагивающий ученика эмоционально или вызывающий его резкую критическую реакцию.

Важным следствием принятия письма как процесса является изменение положения учителя в классе. Видя в ученическом тексте продукт, педагог, хочет он того или нет, выступает в роли судьи, приговаривающего к штрафу (переписывание, работа над ошибками), наказанию (неудовлетворительная оценка) или выдающего поощрение в виде похвалы и высокого балла. Завязывание диалога — главная цель большинства письменных сообщений — не просто не осуществляется, но даже не предполагается в ситуации такого заведомого неравноправия участников коммуникации. Выбирая методику «письмо как процесс», учитель отказывается от прямого влияния на результат (еще раз подчеркнем добровольность любых исправлений), но получает возможность присутствовать при появлении мысли (словесно выраженной эмоции, информации), ранее нигде не записанной и потому уникальной. Учитель становится помощником, организатором, одним из группы читателей, теряя главенство, однако открывая через детский текст новый для себя опыт.

Этап 6. Работать с текстом ученику имеет смысл, только если текст становится его посланием миру. Чем больше у юного автора возможностей представить себя читателю, тем активнее он принимается за совершенствование сочинения. Издание ученических работ становится, таким образом, не просто приятной внеурочной активностью, факультативной деятельностью учителя-энтузиаста, но необходимым этапом курса креативного письма. Грейвз посвящает целую главу своей книги [Graves, 1983. P. 53–63] способам оформления школьных текстов в виде книжечек, газет, альманахов и стендов. Как ни сложна (или скучна) для преподавателя такая «материальная» составляющая обучения письму, пренебречь ею — значит поставить под сомнение суть всего курса.

Подведем итоги. Креативное письмо в том виде, в каком оно под разными названиями преподается сегодня в английской средней школе, может и, по нашему убеждению, должно стать необходимой частью российской школьной программы. Несомненная ценность такого курса — совмещение в нем интересов подростков (из которых главнейшим, разумеется, является самовыражение) и интересов общества, состоящих в выравнивании культурного уровня разных слоев населения, а также в формировании национальной идентичности, возможном, в частности, через объединение вокруг национального языка и литературы. Предвидим возражения: новый курс — это новая нагрузка

на ребенка; учитель, не будучи писателем, не сумеет обучить будущих авторов; наконец, воспитание литератора — не дело школы, занятой формированием базовых навыков и умений. Начнем с последнего довода: развитие массовых коммуникаций сегодня делает владение письменным словом способностью, позволяющей не просто внятно излагать полезную для общества информацию (сообщения в twitter или редакция статей в Wikipedia), но и быть полноценным гражданином (участие в обсуждениях законов на специальных сайтах, например). Развитие речи из факультативной переходит в разряд строго обязательных задач образования. Что касается первых двух из указанных сложностей организации курса, то они легко преодолеваются: одна — через сокращение часов, выделяемых на овладение языковой теорией, другая — посредством организации мастер-классов для учителей.

Литература

1. Абелик Е. С. Упражнения. Стихование / Образовательный портал Национального корпуса русского языка <http://studiorum.ruscopora.ru>
2. Абелик Е. С., Княжицкий А. И., Блюмина З. А. Концепция и программа литературного образования МИРОС. М.: МИРОС, 1993.
3. Дроздова О. Городская экспериментальная площадка «Лингвистический компонент обучения и его роль в формировании ключевых компетенностей школьников»: актуальность исследования и возможные формы работы / Материалы II научно-методической конференции «Филологическая наука и школа. Диалог и сотрудничество», 12–13 декабря 2008 г., Московский институт открытого образования. М.: МИОО, 2010.
4. Иссерс О. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М., 2006.
5. Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Литература. Методическое пособие. 5-й класс. М.: ОНИКС, 2005.
6. Левинзон А. Пособие по креативному письму / Образовательный портал Национального корпуса русского языка <http://studiorum.ruscopora.ru>
7. Никитина Е. И. Русский язык. Русская речь. 5-й класс. М.: Дрофа, 2009.
8. Смирнова О. Пишем сочинение // Литература. 2010. № 5.
9. Шапиро Н. А. Поэтический текст на школьной олимпиаде: задания и разборы. М.: Первое сентября, 2008.
10. Шапиро Н. А. Русский язык в упражнениях: 5–7-й классы. М.: Первое сентября, 2002.
11. Corbett P. (2008) *Jumpstart! Poetry. Games and Activities for Ages 7–12*. London; New York: Routledge.
12. Corbett P. (2009) *Jumpstart! Storymaking. Games and Activities for Ages 7–12*. London; New York: Routledge.
13. Corbett P. (2011) *Writing Models. Year 5*. London; New York: Routledge.
14. *Education in England: A Brief History / History of education in England* <http://www.educationengland.org.uk>
15. Graves D. (1983) *Writing: Teachers and Children at Work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
16. Graves D. (1991) *Build a Literate Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.



17. Guthrie J. T., McRae A., Coddington C. S., Klauda S. L., Wigfield A., Barbosa P. (2008) Impacts of Comprehensive Reading Instruction on Diverse Outcomes of Low-Achieving and High-Achieving Reader http://www.cori.umd.edu/research-publications/2008_guthrie_mcrac_etal.pdf
18. Lallaway M., Johns T., Bennett M. (2010) Reading Comprehension. Levels 3–5. London: Rising Stars.
19. Lallaway M., Johns T., Bennett M. (2010) Writing. Levels 3–5. London: Rising Stars.
20. Murray D. (1968) A Writer Teaches Writing: A Practical Method of Teaching Composition. Boston: Houghton Mifflin Co.
21. Orchard F. (2005) No Nonsense English. 10–11 years. London: Nelson Thornes.
22. Pullman Ph. (2005) Common Sense Has Much to Learn from Moonshine// The Guardian. 22 January.

Creative Writing: Bringing the English-Speaking Countries' Model to Russian Schools

Anna Levinzon

Senior Teacher, The Fundamental and Applied Linguistics Division of the Faculty of Psychology, National Research University Higher School of Economics.

Address: 2/8, Khitrovsky lane, Moscow, 109028, Russian Federation.

E-mail: anna.j.levinzon@gmail.com

Abstract Most people of the mid-20th century gave up on extensive writing after leaving school. Now, with the rise of Internet communications, writing skills have become one of the key factors facilitating successful social integration of an individual. Analyzing the fundamental principles of mass-scale writing skills teaching used in Great Britain, Canada and the US, the author suggests changing the writing skills development pattern that has been established in Russian schools. First, these changes should address the texts that serve the basis for student essays. The most important features of such texts appear to be a conflict, an emotional state easily recognized by children, and a strong author's presence. Second, it is necessary to revise the forms of writing students do in class or at home. In particular, Russian teachers are advised to learn from Graves' method of teaching children to make contents that would be meaningful for themselves and not predetermined by their teachers. Sample compositions included in language development course books is another area that needs revision. The paper gives the grounds for providing the tools consistent with the author's conception and not restricted to literary language, instead of merely teaching norms. A good source of exercise could be the Russian National Corpus, the electronic database reflecting all the current trends of contemporary writing. The author believes that implementing these ideas would promote, inter alia, association of different social groups based on acknowledging the importance of cultural traditions.

Key words school education, written language, essays, sample compositions, the Russian National Corpus.

- References** Abelyuk Y. Uprazhneniya. Stikhovedeniye [Exercises. The Science of Poetry]. *Russian National Corpus Education Portal*. Available at: <http://studiorum.ruscorpora.ru> (accessed 10 January 2014).
- Abelyuk Y., Knyazhitsky A., Blyumina Z. (1993) *Kontseptsiya i programma literaturnogo obrazovaniya MIROS* [Concept and Program of Literary Education at MIROS]. Moscow: MIROS.
- Corbett P. (2008) *Jumpstart! Poetry. Games and Activities for Ages 7–12*. London; New York: Routledge.
- Corbett P. (2009) *Jumpstart! Storymaking. Games and Activities for Ages 7–12*. London; New York: Routledge.
- Corbett P. (2011) *Writing Models. Year 5*. London; New York: Routledge.
- Drozdova O. (2010) Gorodskaya eksperimentalnaya ploshchadka "Lingvisticheskiy komponent obucheniya i yego rol v formirovaniy klyuchevykh kompetentnostey shkolnika": aktualnost issledovaniya i vozmozhnyye formy raboty [City Testing Ground 'Linguistic Component in Teaching and Its Role in Developing Key Competencies in Students': Relevancy and Possible Forms of Research]. Proceedings of the 2th Conference *Filologicheskaya nauka i shkola: dialog i sotrudnichestvo* [Philology School: Dialogue and Cooperation] (Moscow, December, 12–13, 2008). Moscow: MIOO.

- Education in England: A Brief History. *History of Education in England*. Available at: <http://www.educationengland.org.uk> (accessed 12 January 2014).
- Graves D. (1983) *Writing: Teachers and Children at Work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Graves D. (1991) *Build a Literate Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Guthrie J. T., McRae A., Coddington C. S., Klauda S. L., Wigfield A., Barbosa P. (2008) *Impacts of Comprehensive Reading Instruction on Diverse Outcomes of Low-Achieving and High-Achieving Reader* Available at: http://www.cori.umd.edu/research-publications/2008_guthrie_mcr_etal.pdf (accessed 14 January 2014).
- Issers O. (2006) *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoy rechi* [Communicative Strategies and Tactics of the Culture of Russian Speech]. Moscow: URSS Editorial.
- Kudina G., Novlyanskaya Z. (2005) *Literatura. Metodicheskoye posobiye. 5 klass* [Literature. Teachers' Edition. Fifth Grade]. Moscow: ONIKS.
- Lallaway M., Johns T., Bennett M. (2010) *Reading Comprehension. Levels 3–5*. London: Rising Stars.
- Lallaway M., Johns T., Bennett M. (2010) *Writing. Levels 3–5*. London: Rising Stars.
- Levinzon A. Posobiye po kreativnomu pismu [Creative Writing Handbook]. *Russian National Corpus Education Portal*. Available at: <http://studiorum.ruscopora.ru> (accessed 21 January 2014).
- Murray D. (1968) *A Writer Teaches Writing: A Practical Method of Teaching Composition*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Nikitina Y. (2009) *Russky yazyk. Russkaya rech. 5 klass* [Russian Language. The Culture of Russian Speech. Fifth Grade]. Moscow: Drofa.
- Orchard F. (2005) *No Nonsense English. 10–11 years*. London: Nelson Thornes.
- Pullman Ph. (2005) Common Sense Has Much to Learn from Moonshine. *The Guardian*. 22 January.
- Shapiro N. (2008) *Poetichesky tekst na shkolnoy olimpiade: zadaniya i razbory* [Poetic Text in an Academic Competition: Tasks and Solutions]. Moscow: Pervoe sentyabrya.
- Shapiro N. (2002) *Russky yazyk v uprazhneniyakh: 5–7 klassy* [Russian Exercises: Grades 5 to 7]. Moscow: Pervoe sentyabrya.
- Smirnova O. (2010) Pishem sochineniye [Writing an Essay]. *Literatura*, no 5.