

Е. И. Целикова, Е. Р. Ядровская

**ЛИТЕРАТУРНОЕ ТВОРЧЕСТВО
СОВРЕМЕННОГО ЧИТАТЕЛЯ-ШКОЛЬНИКА
КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
(по материалам конкурсных работ всероссийского социально значимого
проекта «Школа диалога народов России: литература и жизнь»)**

В статье представлены результаты анализа творческих работ учащихся, проводимого в рамках социально значимого проекта «Школа диалога народов России: литература и жизнь» (2018); дается обоснование необходимости уточнения и корректировки воспитывающих и развивающих целей школьного литературного творчества; затрагивается проблема изучения национальной литературы в современной школе.

Ключевые слова: школьное сочинение, национальная литература, литературное творчество, развитие воображения читателя-школьника, жанры творческих работ, социально значимый проект, воспитание межнационального взаимоуважения.

E. Tselikova, E. Yadrovskaya

**MODERN SCHOOL-AGED READER'S CREATIVE WRITING
AS AN EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL ISSUE
(based on the literary works submitted to the national public project
«The school of Russia's peoples' dialogue: literature and life»)**

The article presents the results compiled after analyzing a selection of secondary school students' creative works submitted to the national public project titled "The School of Russia's Peoples' Dialogue: Literature and Life" (2018). The research outcomes prove the need to clarify and adjust the educational and developmental purposes of creative writing in secondary schools. The paper also addresses the issue of studying national literature in a modern school.

Keywords: creative writing, national literature, literary creativity, developing a school-aged reader's imagination, creative work genres, socially significant project, fostering interethnic respect.

Школьное сочинение. Его писали всегда. И спорили о нем тоже всегда. В старой русской гимназии в сочинении видели скучную, надоевшую обязанность. «Крест учителя-словесника — чтение и исправление ученических сочинений о разных Онегиных, Чацких, Гамлетах, Макбетах, о которых писали на разные лады и в прошлом, и в позапрошлом году», — пишет в начале XX века в своем дневнике учитель [12, с. 42]. В советской школе нередко сочинение тоже ассоциируется с рутинной, с «бесконечной проверкой по вечерам, праздникам и выходным».

Каким быть школьному сочинению? Этот вопрос из советской эпохи, пережив годы молчания, снова оказывается в центре методической проблематики. Что же такое — школьное сочинение: «литературоведческая графомания»? Или все-таки важный вид работы, требующий от школьника творческих усилий: «включиться» в прочитанный текст, поставить вопросы, отобрать факты, осмыслить их, выбрать слово, «оправдать» его, построить композицию и т. д. Открытия психологической школы показали необходимость этой работы. Прежде всего, этому способствовало пони-

мание языка как средства создания мысли, а следовательно, и всех явлений духовной жизни. Язык писателя — плод творческих усилий. Такие же творческие усилия — ума, чувств, воображения — нужны и читателю, чтобы художественная речь стала для него понятной. И вот сочинение снова вернулось в школу.

В 2018 году в школах РФ автономной некоммерческой организацией «Центр дополнительного профессионального образования — «АЛЬФА-ДИАЛОГ» при участии РГПУ им. А. И. Герцена и поддержке Президентского гранта был реализован социально значимый проект «Школа диалога народов России: литература и жизнь». Присланные на конкурс сочинения — а их более 600 из 66 регионов России — свидетельствуют о значимости проекта, но не только. Ученические работы дают ответ на вопрос, какие темы вызывают их эмоциональный отклик, «провоцируют» творческий резонанс, каковы их читательские ориентиры; по ним можно судить об актуальности методических достижений ушедшего века для современной школы. Анализ работ позволяет по-новому посмотреть на проблему постановки творческих работ по литературе.

Заметим, что на рубеже XX–XXI веков отмечался наибольший подъем интереса к творческим работам по литературе как со стороны учителей практиков, так и ученых-методистов. Именно в эти годы творческие работы становились неизменным спутником школьных уроков по литературе в УМК А. Г. Кутузова и УМК под ред. В. Г. Маранцмана. Школой В. Г. Маранцмана была создана система творческих работ по литературе с 5-го по 11-й классы. Стандартизация образовательного процесса, смена культурно-эстетических и духовных доминант привели к игнорированию сотворческой природы предмета, как следствие — снижение интереса к проблеме постановки творческих работ. Подробный анализ «ис-

тории школьного сочинения» дан в исследовании Е. Р. Ядровской [13].

«Возвращение» сочинения в школу в 2014 году актуализировало проблему. При этом обратим внимание на тот факт, что литературное творчество школьников в большей степени сегодня представлено в форматах конкурсной и проектной деятельности. Так, в 60-е годы XX века свободное (внешкольное) литературное творчество противостояло школьному шаблону.

Сегодня большую помощь оказывает государство, которое активно поддерживает социально значимые проекты в сфере чтения и литературного творчества школьников.

Гуманистическая цель проекта «Школа диалога народов России: литература и жизнь» очевидна: сохранить многоцветье национальных литератур в едином диалоге с русской литературой. Она оказалась близка и понятна школьникам: «понять чужие традиции и быт, познакомиться с культурой других народов и найти точки соприкосновения со своей», «глубже изучить историю собственной страны, что очень важно для нашей большой и многонациональной державы» (Анастасия А.). По итогам проекта был издан сборник творческих работ [11].

Авторами проекта были предложены следующие темы:

I. Сочинение на литературную тему:

1. Представления о добре и зле в национальном и русском фольклоре (произведения по выбору учащихся).

2. Тема природы в произведениях национальной и русской литературы: опыт сопоставительного анализа.

3. Внутренний мир человека в произведениях национальной и русской литературы: опыт сопоставительного анализа.

II. Сопоставительный анализ переводов художественного текста:

1. Сравнение переводов одного из стихотворений русского поэта на родной язык.

2. Сравнение переводов стихотворения национального поэта на русский язык.

III. Национальная литература и кино. Эссе на тему «Произведение национальной литературы, по которому я бы снял фильм».

Импульсом к чтению национальной литературы послужили разные причины: воспоминания детства (чтение/слушание национальных фольклорных произведений), случай (принесенный домой мамой-библиотекарем журнал «Дружба народов»; найденная в школьном кабинете книга «Литература народов СССР»), уроки литературы в школе. А ряд авторов работ именно конкурс побудил обратиться к чтению произведений национальных поэтов и писателей. Предметом размышлений и анализа, толчком к развитию воображения стали как произведения национального фольклора и национальной классики (Г. Тукая, С. Стальского, К. Хетагурова, С. Юлаева и других), поэтов и писателей XX века (Ч. Айтматова, М. Карима, Ю. Рытхэу, В. Санги, М. Джалиля, Р. Гамзатова, С. Данилова, К. Беляева, Ф. Исангулова, Ш. Еникеева, Р. Гарипова, Д. Улзытуева и многих других), так и книги современных национальных авторов: чеченского писателя Канты Ибрагимова, ингушского журналиста и писателя Мурата Картоева, чувашского писателя В. Енёш, эскимосской поэтессы Зои Ненлюмкиной, коми поэта Нины Обрезковой и многих других. В сочинениях школьников отразился мир современного подростка, живущего в Мордовии, Дагестане, Бурятии, Удмуртии, Хакасии, Республике Марий Эл и Татарстане, в больших городах и малых селеньях нашей многонациональной Родины.

Самой востребованной оказалась тема «Произведение национальной литературы, по которому я бы снял фильм». Школьники, выбирая эту тему, как будто возвращаются в детство с его неизменным спутником — игрой. Так, одна из участниц проекта пишет: «В детстве я обожала собирать своих маленьких друзей-соседей и разыг-

рывать целые спектакли, причем мне нравилось распределять роли, объяснять, что должен делать тот или иной персонаж» (Виктория К.). Есть еще немаловажные резоны: жанр эссе не требует строгой композиции, строгой логической аргументации. Впечатления, свободные ассоциации — его основа. Стать на какое-то время сценаристом, режиссером, выбрать актеров, ключевые эпизоды — не здесь ли полный простор творческому воображению?

Такая форма работы вызывает активность школьников, сочетая известные условия ее пробуждения: предмет должен интересовать, содержать нечто известное и одновременно включать новые формы деятельности. Видимо, поэтому так прекрасен цветовой рисунок воображаемого кадра по повести Ч. Айтматова «Пегий пес, бегущий краем моря»: «Визуальный стиль задуманного фильма должен быть близок к снятому в 2015 году Алехандро Гонсалесом Иньярриту фильму “Выживший”. Необходимо показать красоту северной природы, что можно сделать с помощью длинных видовых планов островов. Такие же длинные планы, но уже моря, можно использовать для перехода между реальными событиями и воспоминаниями героев. Очень важно передать игру света на воде, состояние моря в разную погоду, что сделает переход более эмоциональным. Общая цветовая гамма фильма должна быть серостальная, преобладают холодные оттенки без ярких красок. Необходимо сделать отдельный акцент на утесе, который называют “Пегим псом”. Значимость этого утеса для главного героя можно подчеркнуть желтым цветом. Теплый желтоватый оттенок используется как инструмент повествования для выделения значимости родного места. Он символизирует уют и защищенность этого места» (Юрий С.).

Что же касается произведений, по которым учащиеся хотели бы снять фильм, то, вопреки устойчивому мнению о трансформации, коренном изменении читательских

привычек юных читателей, картина чтения (если судить по сочинениям) не претерпела значительных сдвигов. Читательский круг почти такой же, как и десятилетия назад: Ю. Рытхэу, Ч. Айтматов, Ф. Искандер, Мустай Карим. Добавления не столь обширные: 2–3 писателя (Фазу Алиева, Фарит Исангулов). По произведениям этих авторов ребята и создавали свой воображаемый фильм. Но школьников волнует не столько национальное, сколько общечеловеческое: мальчишеские приключения (например, спасение с оторвавшейся льдины), жизнь и ее смысл, трагедия слепого человека, любовь, социальные проблемы. Новые вкрапления в проблематику — война в Чечне, тоталитарное прошлое и современность. Почти нет обращений к военной теме. Разумеется, проект этого не предусматривал. Но человеческое единство многонационального Советского Союза стало важным слагаемым победы в одной из самых страшных войн. И пока мы помним об этом единстве, не распадется и Россия на осколки когда-то великой семьи.

«Литературная социализация» — основная педагогическая доминанта первой темы: добро и зло, природа, внутренний мир человека. Этот круг проблем наиболее традиционен и, добавим, близок возрасту подростничества и первой юности с его стремлением к справедливому устройству мира, гармонии с природным миром, интересом к «тайной психологии». По популярности у школьников, участников проекта, эта проблематика занимает второе место.

Школьники 7–8-х классов чаще обращались к теме добра и зла, преимущественно в сказках, мифах: русских, татарских, башкирских, бурятских, чувашских, якутских. В старшем возрасте больше обращений к теме природы, изображению внутреннего мира человека в творчестве национального поэта и русского. И в этом аспекте замысел проекта реализовался.

Особо ценный педагогический эффект имеют отношения «ребенок — природа».

В сочинении участников проекта они становятся личностными, вызывают эмоционально-чувственную оценку и ведут к развитию творческого отношения к миру, к созиданию «образа своего мира» и своего образа в мире. Тем более, что для некоторых авторов конкурсных работ реальность — две родины: Россия и Армения, Россия и Украина, Россия и Белоруссия... Это тот «свой мир», который как «две капли дождя» — «такие разные, но в то же время такие равные» (Арпи П.). И здесь тоже выбор произведений почти не изменился: В. Белов («Привычное дело») и Грант Матевосян («Зеленая долина»), Б. Васильев («Не стреляйте в белых лебедей») и рассказы Ю. Рытхэу «Зоопарк», «Они придут», Г. Н. Троепольский («Белый Бим Черное ухо») и рассказ якутского писателя Н. Д. Неустроева «Рыбак».

В этих работах также национальное — хотя и любимое, близкое, родное — отступает, делает шаг назад, и первичным становится единое для всех — «не стрелять», сохранить «тишину». В сочинениях на эту тему (по сравнению со «своим кино») меньше простора воображению, почти отсутствуют оригинальные формы. И, словно подтверждая наблюдения психологов, ученики способны изложить только свои личные впечатления: образы бабушки, мамы, учителя. Но в этих работах важные константы не столько воображение (развито или не очень), или оригинальность (присутствует или нет), сколько исповедуемый социальный ориентир — зов высших смыслов жизни, гармония и красота природы и душевной жизни человека.

Вторая тема «Сопоставительный анализ переводов художественного текста» представляется самой сложной: предел ставят не только разные семиотические и культурные коды, степень владения методикой перевода (все же допустим ее минимальную возможность), но и поэтическая одаренность школьников. В силу этого вряд ли можно считать представленный в работах

учеников сопоставительный анализ объективным. Очевидно, поэтому школьники с легкостью дают такие определения чужим переводам, как «верификация», «идеологические требования времени». В школьной практике, особенно в национальной школе, такой вид работы встречается, но чаще всего как нечто эксклюзивное. Однако именно в национальной школе, где ученики, как правило, билингвы, такое направление работы может быть очень продуктивным: как методический прием.

Этот прием встречается еще в гимназии XIX века: гимназисты переводили с русского языка на древнегреческий, с древнего языка на русский. Эти ученические переводы назывались “*extemporalia*”. Вот как это происходило на практике: описывается серьезный Телемах и веселый Писистрат. Ученикам необходимо не только перевести гомеровский текст с греческого, но и обосновать точный перевод эпитетов «серьезный» и «веселый», характеризующий Телемаха и Писистрата. Для этого надо было дать анализ текста: выросший при всегда грустной матери и знавший только своего дядьку Евмея, Телемах постоянно грустит, печальная судьба отца и постоянное присутствие в доме хищной и враждебной толпы угнетают его; иной характер представляет Писистрат: веселый, находчивый, добродушный, он прежде всего хозяин — несмотря на то, что у Нестора большое семейство и Писистрат самый младший, он всем распоряжается. Вывод: поэтому греческие эпитеты надо переводить как «серьезный Телемах» и «веселый Писистрат» [14]. Анализ характеров героев Гомера строится на уроке вокруг перевода и «оправдания» двух эпитетов.

При наличии педагогических условий и стимулов для развития читательских установок на освоение книжной продукции «по интересам», когда ребенок, подросток, юноша обратится к научной книге, дополнительной литературе, «переводческая» проблематика может стать интересным

направлением в профильной школе. Весьма плодотворными могут оказаться «переводческие» школьные научные конференции, на которых школьники знакомятся с теорией и практикой перевода. Речь идет о целенаправленной систематической работе. В остальных случаях можно говорить лишь о подготовке дилетантов, способных «коснуться до всего слегка». Но и это прикосновение, приобщение к переводческой интерпретации способствует углублению понимания художественного текста и мироощущения автора. И в этом отношении давно используемый в методике прием сравнения переводов не менее актуален и сегодня.

Перейдем к общим итогам. Проект, задуманный как социально-педагогический акт, позволяет увидеть методические проблемы, которые так или иначе отразились в работах школьников.

1. Необходимость корректировки воспитывающей цели изучения литературы. Мы живем в мире «после»: после распада СССР, после образования новых государств, после утраты языковой общности, после общего строительства коммунизма. В новой России действие скрытых центробежных сил продолжает заявлять о себе: надписи на стенах домов, оскорбительные выпады, травмирующие национальное чувство, национальную культуру. Эта реальность, которую не увидеть нельзя. Но в сочинениях об этом ни слова. Как будто сочинения писали школьники 70-х годов XX века — «золотого» времени советской эпохи. Но пришли другие времена. Скинхеды, экстремистские сайты, чаты, сети... Национальное чувство иррационально, как и любая эмоция, не подвластно логическому объяснению, оно легко вспыхивает, им так же легко заразиться. Особенно юным. В Советском Союзе, по крайней мере гораздо в большей степени, не знали проявлений насилия на почве межнациональной розни: межэтническая терпимость, взаимосвязи, личностные контакты исключали ее.

Возможно, в силу этого учителя оказались не готовы к восприятию и реализации идеи единения культур. В чем смысл этой идеи сегодня?

Особенность российской цивилизации Ф. М. Достоевский объясняет характером русской народности, будущность которой — в **общечеловеческой** деятельности. Докладывая эту мысль, писатель говорит об особой восприимчивости русского народа: «Недаром же мы говорили на всех языках, понимали все цивилизации, сочувствовали интересам каждого европейского народа, понимали смысл и разумность явлений, совершенно нам чуждых» [6, с. 7]. В. Соловьев в работе «Национальный вопрос в России» размышляет о национальном эгоизме с его «тупым презрением и слепую враждой к чужому» [7]. Сегодня это прозрение философа звучит особенно остро. Единственно плодотворная педагогическая идея, плодотворная именно в многонациональной России, — идея единения, синтеза культур. Пространство русской литературы, связанной с культурой Востока, не менее сильно, чем с культурой Запада, дает возможность избежать национального эгоизма. Параллели, сопоставления эпизодов, героев, «своего» и инонационального на уроке литературы обеспечат тот диалог культур, о котором так много пишут, то «соучастное мышление», без которого невозможна «семья народов». И потому решение проблемы межнационального взаимодействия, со-бытия в единой стране, сегодня нуждается в новых механизмах, которые создают условия для взаимоуважения и взаимопонимания, приятия Другого. И в этом направлении чтение и интерпретация произведений русской и национальной литературы являются действенным механизмом воспитания в подрастающем поколении чувства «всемирной отзывчивости».

И еще один важный аспект этой проблемы: введение в систему школьного литературного образования в школах с род-

ным русским языком обучения предмета «Родная литература» (наряду с существующим предметом «Литература») ставит перед методической наукой проблему выбора его цели и содержания.

Отметим, что одним из принципов изучения русской литературы в старших классах является рассмотрение произведения в контексте мировой литературы (культуры). На протяжении многих лет в программах и учебниках литература народов России и литература мировая были достаточно широко представлены в их диалогическом взаимодействии с русской литературой. Принцип общности духовно-нравственного содержания родной литературы и русской литературы являлся основополагающим при изучении литературы в национальной школе [10].

К сожалению, различные негативные тенденции в современном школьном литературном образовании приводят ко все большему сужению и обеднению контекста изучения художественного произведения. Учитывая этот фактор, а также все усиливающиеся процессы глобализации, необходимо решать проблему воспитания в новом поколении россиян уважения к культуре народов, населяющих страну. Ведь через призму другой («чужой») культуры, языка, литературно-художественных традиций лучше раскрывается и понимается национальное своеобразие родной литературы.

С нашей точки зрения, социально актуальной, методологически и методически оправданной может быть программа «Диалог культур: русская литература и литература народов России». Принцип организации материала — проблемный / проблемно-тематический, позволит реализовать идею диалога культур наиболее эффективно.

2. Проблема жанра, языка и целей творческих работ читателей-школьников. Представленные сочинения на литературную тему в значительной мере тяготеют к

мини-исследованиям, к статьям, то есть тем жанрам, которые требуют не столько воображения, сколько логики, развернутой аргументации, специальной терминологии, научной культуры. Но задачи подготовки юных литературоведов может решить лишь специализированная школа, отнюдь не массовая. В компетенции массовой школы иные задачи — задачи развития: читательского, творческого, личностного.

Л. С. Выготский в своей книге «Воображение и творчество в детском возрасте» напомнил о правиле, следуя которому можно стимулировать и творчество, и воображение как его необходимое условие. Это правило — ориентация на интересы возраста, «подпитка» музыкальными и иными художественными впечатлениями, примерами из действительности [4]. Словесное творчество, драматизация — это формы, в которых может проявляться без ущерба собственно литературное творчество подростков. В сущности, как полагал С. И. Абакумов, в этих формах может происходить творческое освоение учащимися художественных произведений [1]. При помощи этих приемов решаются также задачи эстетизации «впечатлений» [8]. Эти достижения отечественной методики были развиты В. Г. Маранцманом и поддержаны его учениками.

Составление киносценария, режиссерская экспозиция, литературный монтаж, словесное рисование, драматизация, создание мультфильма по эпизодам изучаемых произведений и многое другое учит школьников говорить языком, созвучным искусству, делает возможным собственное литературное творчество. Перечисленные приемы работы с текстом на уроке пережили свой пик популярности в 70–90-е годы. К сожалению, стандартизация в области школьного образования, в том числе и литературного, сократила возможности обращения к подобным приемам работы на уроке. Что же касается методических систем, в основе которых установка научить

школьников литературному творчеству (известный лозунг М. А. Рыбниковой: «От маленького писателя — к большому читателю»), то и здесь успехи — в их массовом, а не экспериментальном варианте — более желаемы, чем реальны.

А. Иванов в повести «Земля-Сортировочная», создавая комический эффект, пародирует восприятие «научной» речи школьниками: «P. S. Дорогой четатель! Сразу очинь хочу аговорить условия нашево взаимнаво деалога. Художесвенное произведеене отличаеца от нехудожесвеннова тем, что в нем есь подтекс, потому что в нехудожесвенном нет. У меня тоже есь подтекс, но не везде. Где есь, я буду абызначать ево галочками или крестиками. Или нет, лутше в конце ево буду писать сам. Ведь могут неправельно понять и не напечатать, а могут аштрофовать или вообще посадить в психбольницу, хотя и незашто. А я еще молодой». С подобием такого творчества знакомы многие учителя и, разумеется, не готовы поощрять его. В результате — не столько сочинения, сколько, как упомянуто выше, нечто, напоминающее статьи («...вы не можете не проникнуться фундаментальной, глубинной мощью образов, отдающей той самой пресловутой мифологичностью и возвращающей нас во времена иррациональной веры в одушевленность неживого...» — пример из конкурсной работы девятиклассника). Или с небрежной уверенностью маститого литературоведа десятиклассник пишет: «Так, например, в образе Придворного Поэта маститые литературоведы узнают небезызвестного Максима Горького, подтверждения чему действительно содержатся в тексте (крайняя привязанность Поэта к алкоголю, к крольчихам и недвусмысленный намек на буреветника, как бы отсылающего нас к Горьковской “Песне о буреветнике” [5])».

Школьное сочинение — особая разновидность литературного творчества, в нем, как и в других видах творчества, реализу-

ется стремление к самовыражению. Как и в любом творчестве, в сочинении необходима работа воображения, «провоцирующие» его эмоциональные импульсы, идеи, впечатления, установка на «понимающего», того незримого собеседника, о котором мечтают писатели, с которым, в сущности, ведется нескончаемый диалог. В нем присутствуют в той или иной мере субъективность, личностно окрашенная интерпретация вещей, явлений, событий, точек зрения. Разумеется, все это ограничивается возрастом, широтой кругозора, степенью одаренности. Но основная задача школьного сочинения как творческой работы — развитие воображения и диалогического отношения к событиям текста и жизни.

Л. С. Выготский видел главную функцию воображения в подготовке к будущему, ориентировке в нем. Вот почему сочинение должно измениться: не реферат, не мини-исследование, не статья, а *творческая работа*. Такие работы известны еще с середины XIX века. Так, В. И. Водовозов, предлагал такие творческие темы после изучения повести «Старосветские помещики»: «День, проведенный в деревне или вообще за городом», «Описание деревенской избы в сравнении с городской квартирой», «Суеверные приметы» [3]. На развитие эмоциональной сопричастности, диалогического отношения к текстам культуры направлена система литературного развития, созданная профессором В. Г. Маранцманом и его учениками.

Дети, как известно, любят рисовать. В рисовании находит выражение тяга к творчеству. На смену рисованию приходит словесное творчество. Но от детских рисунков мы не требуем подражания — нас покоряет именно то, что отражает детское представление о мире. И техника здесь не важна и не нужна. Словесное творчество в эпоху от детства до юности тоже носит своеобразный характер, свою печать возраста. Особенно хороша устная детская

речь, детское словотворчество. На определенном этапе заканчивается и оно. Переход же к письменному словесному творчеству сложен. Сложно овладеть материалом: письменной речью, литературным языком, особенно если целевая установка — творчество. Понимая, что «не дотянуть» до высот пресловутого литературного стилового канона, школьники переносят в свои сочинения стилевые обороты учебников, критических статей.

Казус со школьным овладением «литературным языком» описан в книге Стивена Чбоски «Хорошо быть тихоней»:

«29 сентября 1991 г. Дорогой друг! — пишет подросток, обращаясь к воображаемому другу. — За последние две недели много чего накопилось, хочу рассказать. Есть хорошие новости, но есть и плохие. Опять же, не понимаю, почему только так и бывает.

Прежде всего: за сочинение по книге «Убить пересмешника» Билл поставил мне тройку. Говорит, у меня рыхлая структура предложений. Теперь пытаюсь с этим бороться. Еще он сказал, что нужно использовать литературные слова, которые обсуждаются на уроках: например, “пышнотелый”, “предубежденность”. Я бы и рад их сюда вставить, но, по-моему, это будет совсем не к месту.

Если честно, я вообще не понимаю, где они будут к месту. Это не означает, что их вовсе не нужно знать. Знать их нужно, обязательно. Просто я никогда не слышал, чтобы кто-нибудь говорил “пышнотелый” или “предубежденность”. Включая учителей. Зачем же притягивать за уши непонятные слова, которые даже произносить неловко? Не знаю» [9].

В детстве язык еще не обезличен. Своего апогея, как полагает М. М. Бахтин, обезличенность письменной речи достигает в 8 и 9 классах: «Ученики начинают писать сугубо литературно-книжным языком. Образцом для них становится штампованный

язык учебников по литературе: ведь, в сущности, к простым пересказам учебников сводятся их первые сочинения по литературе. Но под их неопытным пером язык учебников становится еще более штампованным и безличным». И далее: «Язык их, правда, становится формально правильнее, но он безличен, бесцветен и тускл» [2, с. 155]. Надо ли стремиться стерилизовать письменную речь наших учеников, или пусть она отражает ту «живую жизнь», которой живут наши дети сегодня, сейчас? Когда они «чатятся», «гуглятся», «сидят в сетях», читают «Гарри Поттера», «Властелина Колец», мечтают о Хогвартсе, кольце Всевластья, наблюдают и оценивают нашу взрослую жизнь, принимая или отвергая ее правила? Ведь за маской «литературно-книжного языка», на котором писали сочинения и 50, и 100 лет назад (правда, появились и новые вкрапления в него, столь же далекие от мира школьников: «амбивалентность образов», «ментальное сознание», «диалогичность творчества») прячет-

ся и ускользает от нас и само поколение Z... Или уже ускользнуло — в цифровую реальность, в 3D-реальность?

И снова — строки сочинения участницы конкурса: «Чтобы быть человеком, нужно остановиться, подумать, заглянуть в прошлое, оценить ситуацию и задать вопрос своей совести: “А есть ли правда в словах, которые я говорю? Есть ли красота в совершенных мною поступках? Есть ли польза от моего пребывания в этом мире? Кто я? Зачем пришел в этот мир?”» (Татьяна С.) И, может быть, главное: «Есть ли правда в словах, которые я говорю?» Остается надеяться. Эти вопросы входящего в жизнь человека важно задать и нам: «Есть ли правда в тех установках, с которыми мы идем на урок, и какова цель школьного сочинения сегодня?»

Полагаем, что наступает время, когда можно и необходимо, развивая методические идеи прошлого, по-новому посмотреть на природу школьного литературного творчества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумов С. И. Творческое чтение. Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. 136 с.
2. Бахтин М. М. Вопросы стилистики на уроках русского языка в средней школе // Бахтин М. М. Собр. соч.: в 7 т. Т. 5. М., 1996. С. 141–157.
3. Водовозов В. И. Словесность в образцах и разборах. СПб., 1972.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
5. Горький М. Собр. соч.: в 16 т. Т. 2. М.: Правда, 1979. С. 275–276.
6. Достоевский Ф. М. Объявление о подписке на журнал «Время» на 1861 год // Достоевский Ф. М. Собр. соч.: в 15 т. Т. 11. СПб., 1993. С. 5–12.
7. Соловьев В. С. Национальный вопрос в России [Электронный ресурс]. URL: <https://libking.ru/books/sci-/sci-philosophy/420666-7-vladimir-solovev-natsionalnyu-vopros-v-rossii.html#book> (дата обращения: 16.10.2018).
8. Рыбникова М. А. Работа словесника в школе. М.; Л., 1922. С. 6.
9. Чбоски Стивен. Хорошо быть тихоней [Электронный ресурс]. URL: https://bookz.ru/authors/stiven-4boski/horobo-b_787/1-horobo-b_787.html (дата обращения: 16.10.2018).
10. Черкезова М. В. Проблемы преподавания русской литературы в инокультурной среде. М.: Дрофа, 2008. 318 с.
11. Школа диалога народов России: литература и жизнь: сборник творческих работ / под ред. Е. Р. Ядровской. СПб.: Свое издательство, 2018. 652 с.
12. Шубкин Н. Ф. Повседневная жизнь старой русской гимназии (Из дневника словесника Н. Ф. Шубкина за 1911–1915 гг.). СПб., 1998. 665 с.
13. Ядровская Е. Р. От истории школьных письменных работ по литературе — к проблеме «возвращенного» сочинения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 11. С. 208–214.
14. Ячевский Г. На уроках Гомера // Гимназия. 1887. Вып. 2.

REFERENCES

1. *Abakumov S. I.* Tvorcheskoe chtenie. L.: Brokgauz-Efron, 1925. 136 s.
2. *Bahtin M. M.* Voprosy stilistiki na urokah russkogo yazyka v sredney shkole // Bahtin M. M. *Sobr. soch.*: v 7 t. T. 5. M., 1996. S. 141–157.
3. *Vodovozov V. I.* Slovesnost v obraztsah i razborah. SPb., 1972.
4. *Vygotskiy L. S.* Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. SPb.: Soyuz, 1997. 96 s.
5. *Gorkiy M.* *Sobr. soch.*: v 16 t. T. 2. M.: Pravda, 1979. S. 275–276.
6. *Dostoevskiy F. M.* Ob'yavlenie o podpiske na zhurnal «Vremya» na 1861 god // Dostoevskiy F. M. *Sobr. soch.*: v 15 t. T. 11. SPb., 1993. S. 5–12.
7. *Solovev V. S.* Natsionalnyy vopros v Rossii [Elektronnyy resurs]. URL: <https://libking.ru/books/sci-/sci-philosophy/420666-7-vladimir-solovev-natsionalnyy-vopros-v-rossii.html#book> (data obrascheniya: 16.10.2018).
8. *Ryibnikova M. A.* Rabota slovesnika v shkole. M.; L., 1922. S. 6.
9. *Chboski Stiven.* Horosho byit tihoney [Elektronnyy resurs]. URL: https://bookz.ru/authors/stiven-4boski/horo6o-b_787/1-horo6o-b_787.html (data obrascheniya: 16.10.2018).
10. *Cherkezova M. V.* Problemy prepodavaniya russkoy literatury v inokulturnoy srede. M.: Drofa, 2008. 318 s.
11. *Shkola dialoga narodov Rossii: literatura i zhizn: sbornik tvorcheskih работ / pod red. E. R. Yadrovskoy.* SPb.: Svoe izdatelstvo, 2018. 652 s.
12. *Shubkin N. F.* Povsednevnyaya zhizn staroy russkoy gimnazii (Iz dnevnika slovesnika N. F. Shubkina za 1911–1915 gg.). SPb., 1998. 665 s.
13. *Yadrovskaya E. R.* Ot istorii shkolnyih pismennyih работ po literature — k probleme «vozvrashchenogo» sochineniya // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2016. № 11. S. 208–214.
14. *Yachnevskiy G.* Na urokah Gomera // Gimnaziya. 1887. Vyip. 2.

А. А. Левитская

УКРЕПЛЕНИЕ ПОЗИЦИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ: ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РУССКОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Статья посвящена описанию системы развития культуры русской речи у студентов всех направлений подготовки СКФУ в процессе учебной и внеучебной деятельности. На Северном Кавказе важнейшую консолидирующую роль русский язык выполняет уже более двух столетий. Массовый исход русского населения из региона с начала 90-х годов привел к ситуации, при которой русский язык лишился реальной социальной основы. В контексте современного социополитического и культурного пространства Северного Кавказа понятна особая миссия СКФУ — влиять на укрепление позиций русского языка во всех сферах деятельности народов Северного Кавказа, в том числе и прежде всего через повышение культуры русской речи у всех выпускников СКФУ. В статье анализируются цели и результаты освоения студентами системы учебных курсов по русскому языку как государственному, как условию их личностной и профессиональной успешности, как фактору формирования российской гражданской и цивилизационной идентичности.

Ключевые слова: культура русской речи, профессиональная успешность, цивилизационная идентичность.