

ОСНОВАНИЯ И ПРИНЦИПЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСКОМУ ПИСЬМУ

А. В. Петров

Томский государственный педагогический университет, Томск

Введение. Проблема современной методики обучения творческой деятельности формулируется как противоречие между потребностью в ясном воспроизводимом действии и необходимостью работать со скрытой предметностью: мотивацией, а также разными видами мышления, которые не доступны наблюдению со стороны учителя и зачастую не осознаются учеником. На рассмотрение выносятся гипотеза о новом предмете методики обучения творческому письму – переключении внимания. *Цель* – раскрыть принципы методики обучения творческому письму, основанной на концепции свободного действия. *Материал и методы.* Материалы исследования – сочинения, творческие работы и карты, созданные учащимися 5–7-х классов. Методы исследования: учебно-организационные (картирование и постановка творческих задач), аналитические (композиционный и смысловой анализ текста) и теоретические (мысленное моделирование и экстраполяция). *Результаты исследования и обсуждение.* Описаны условия реализации новой методики и разработан контекст идентификации переключения внимания как свободного действия. Выявлено и охарактеризовано различие между перемещением и переключением внимания. Выделены этапы учебной деятельности, среди которых треть образует инновационное ядро (know how), необходимое для стратегического развития методики обучения творческому письму в подростковой и старшей школе. Спрогнозированы условия совершенствования карты как интеллектуального инструмента и картирования как творческой деятельности. Определены начальные условия и уровень сложности карты для ее использования в обучении пятиклассников. Цитированы тексты, написанные учащимися, показаны варианты анализа текстов с помощью маркеров, выделен критерий качества (разнообразие), который отражает эффективность свободной деятельности. Сформулированы принципы свободного и непосредственного действия и постулаты; выделены функциональные следствия новой методики, в частности возможность целенаправленного формирования гибкого мышления. *Заключение.* Формулируются функциональные преимущества методики: смена базового вопроса, перенос фокуса внимания с фиксации содержания на действия по смене направлений внимания, возможность ставить изменяемые цели, которые относятся к развитию гибкости мышления.

Ключевые слова: методика обучения, креативное письмо, картирование, свободная деятельность, переключение внимания.

Введение

Ясность методики обучения зависит от ясности действий, которые предпринимает учитель (с одной стороны) и ученик (с другой). В этом плане нетрудно будет выделить и описать проблему методики любого учебного предмета в контексте VUCA¹. По мере того как усиливаются вызовы VUCA-мира, методика сталкивается с предельно размытой предметностью: с мотивацией, творческой деятельностью (возможно, даже – творческой активностью), а также гибким или дивергентным мышлением. Суть проблемы заключается в противоречии между потребностью в ясном воспроизводимом действии и необходимостью работать со скрытыми действиями, которые не доступны наблюдению со стороны учителя и не осознаются учеником. В литературе данная проблема острее всего возникает в процессе письма, для которого характерным является разрыв между внешним действием (записыванием) и вну-

тренним «озарением» – рождением новой мысли. Сосредоточившись на наплыве мыслей, мы быстро открываем тот факт, что этим потоком нельзя управлять. С другой стороны, мы понимаем, что записывание не стимулирует мышление: в связке «мысль vs запись» внешнее действие – это следствие, а не причина.

Более интересный ракурс методики обучения творческому письму можно получить, если представить проблему в формате настольной игры. Мышление в этом случае можно ассоциировать либо с VUCA-картой, либо с действиями на карте. В первом случае мы получим нонсенс (игра без карты), а во втором – одни неизвестные. Во-первых, неизвестно, какое именно содержание использовать в качестве карты. Во-вторых, неизвестно действие (как именно реализуется мысль). И хотя тотальная неизвестность выглядит тупиковым путем, благодаря игровой модели мы все-таки смо-

¹ VUCA – акроним английских понятий volatility, uncertainty, complexity и ambiguity. В переводе на русский – изменчивость, неопределенность, сложность и двусмысленность. Миру VUCA противостоит SPOD-мир. Этот акроним расшифровывается как steady, predictable, ordinary и definite, т. е. устойчивый, предсказуемый, простой и определенный.

жем решить «уравнение», в котором присутствуют одни неизвестные. Все дело в том, что мы знаем, чем должно быть мышление в плане игровых действий. Оно должно быть аналогом перемещения фишки по карте. Поскольку речь идет о процессе письма, мышление следует включить в процесс записывания как шаг, который опосредует внешние действия. А поскольку речь идет о творчестве, то искомое опосредующее действие должно быть свободным. В формате игры (рассматривая игровую деятельность как перемещение) мы можем еще точнее определить это свободное действие – оно должно быть *свободно направленным действием*. Что же это такое? На уровне записывания то, что отделяет предшествующую запись от последующей, свободно направляя нас от одного фрагмента карты к другому, – это *переключение внимания*. Ниже попробуем кратко охарактеризовать ядро и функции методики, основанной на концепции свободного действия.

Материал и методы

Материалы исследования – сочинения и карты, созданные учащимися в рамках трехлетнего эксперимента, который автор проводил в 5–7-х классах общеобразовательной школы (МБОУ СОШ «Эврика-развитие г. Томска»). В зависимости от этапа обучения методы исследования можно разделить на три группы: учебно-организационные, аналитические и теоретические. Для организации уроков использовались картирование и постановка творческих задач, в практике анализа – композиционный и смысловой анализ, в теоретизировании – мысленное моделирование и экстраполяция.

Результаты исследования и обсуждение

Чтобы сформулировать творческую задачу, необходима карта. Мы уже выяснили, что карта «игры» – это не VUCA-содержание, это, скорее, SPOD-сетка различий, которая накладывается на любое содержание. Если переключение внимания является действием, то различия в действиях выражаются в смене направления. И теоретически, и практически это утверждение абсолютно достоверно. Основная трудность в удерживании идеи различий заключается в том, что априорно нельзя решить, чем *переключение* отличается от *перемещения* внимания. Для учителя, который знакомится с концепцией свободного действия, это один из ключевых вопросов, ведь в методике ясность действия – это краеугольный камень. К счастью, эмпирическая реальность внимания согласуется с не менее эмпирической реальностью восприятия. Именно поэтому первая карта, которая использовалась в пятом классе для организации творческого

письма, была картой различий в каналах восприятия. В начале года пятиклассники хорошо разбираются с восприятием: всем известно, что оно делится на *зрение, слух, осязание, обоняние* и *вкус*. Именно карта помогает усвоить понятие о базовом действии. Оставаясь в поле зрительного восприятия, мы перемещаем внимание. Переключается оно тогда, когда зрение сменяется слухом или осязанием (и далее по списку). Понятно, что различие между перемещением и переключением вводится не для того, чтобы представить значимость одного в ущерб другому. Перемещение внимания обеспечивает наплыв подробностей, в то время как переключение создает эффект объема: таким способом автор погружает читателя в рассказываемый мир.

Таким образом, ядро методики komponуется в виде трех «слоев»: VUCA-содержания, SPOD-карты и свободных действий (чередование записывания и переключения внимания). Следует акцентировать тот факт, что данный подход предполагает усиление роли дискретности (материал – карта – действие) в противовес идее целостности «содержательно направленного действия». В качестве обоснования предлагаемого подхода выступают недавние открытия в области нейрофизиологии и психологии. Не будет преувеличением сказать, что дискретность сегодня признается фундаментальным «состоянием» сознания: в дискретных различиях выражается природа нашего внутреннего мира. Так, разум в современной когнитивистике описывается как набор «модулей», которые влияют на поведение, вступая в своеобразную борьбу между собой: «...импульс или привычная реакция, исходящая из одного модуля, может различными способами транслироваться в поведение – или подавляться – каким-то другим модулем. Покажем на простом примере: когнитивные психологи считают, что модуль, называемый „система привычек“, несет ответственность за нашу склонность привычно реагировать на определенные стимулы: например, мысленно произносить напечатанное слово. Но другой модуль, „система контроля внимания“, может перехватить управление и сфокусироваться на информации, важной для выполнения поставленной задачи...» [1, с. 59]. Сознание человека – это «пандемониум» (Дэниэл Деннет). «Там есть особые системы обработки данных для отфильтровывания посторонних раздражителей, для освоения навыков, для контроля над телом, запоминания фактов, временного или длительного хранения информации и правила выполнения операций. С этими информационными системами пересекаются умственные способности (иногда их называют множественным интеллектом), специализирующиеся на различных данных, таких как слова, числа, пространство, инструменты и живые объекты» [1, с. 59].

Столь же дискретной представляется и память человека. «К примеру, эмоциональные воспоминания хранятся в мозжечковой миндалине, а слова записываются в височной области. В то же время цвет и другая визуальная информация собираются в затылочной доле, а тактильные ощущения и движение – в теменной. На данный момент ученые различают более 20 категорий воспоминаний, хранимых в различных частях мозга, среди них фрукты и овощи, растения, животные, части тела, цвета, числа, буквы, существительные, глаголы, имена собственные, лица, гримасы, эмоции и звуки» [2].

Следствием новых представлений о множественном интеллекте становятся изменения в представлении о том, как человек воспринимает информацию и как он извлекает ее из памяти. Так, нейробиологи доказывают, что к поступающей извне информации нельзя подходить с меркой «точность» [3]. Скорее, нужно учитывать тот факт, что интерпретация этой информации происходит в контексте сложной и динамичной системы связей внутри мозга. «Прогуливаясь не спеша в парке, мы обращаем внимание на аромат растений, ощущение легкого ветерка на коже, блеск солнца на воде и т. п. Наши органы чувств посылают сигналы в спинной мозг, в мозговой ствол и далее в таламус, который исполняет роль коммутатора и ретранслятора, сортируя раздражители и рассылая их различным отделам коры. Визуальные образы парка, к примеру, направляются в затылочную область коры головного мозга, а тактильные ощущения от ветерка – в теменную долю. После обработки в соответствующих отделах коры сигналы направляются в префронтальную кору, где мы, наконец, осознаем все эти ощущения» [2].

Еще одно важное следствие – новое отношение к входящей информации. С точки зрения нейробиологов, для мозга внешняя информация не имеет никакого значения: значение имеют только внутренние случаи ее «употребления». «Действия приобретают смысл только из тех значений, которые мы им даем... нашей реакцией (внутренней или внешней). Поэтому только реакция показывает наши перцептивные предположения, иными словами – идею мозга о том, что полезно в конкретной ситуации. Обратная связь, которую мозг посредством пяти органов чувств получает о поступке, только помогает судить о результатах... а именно: был ли полезным поступок, который он спровоцировал, или нет» [3].

Таким образом, вынесение предмета на VUCA-слой, который играет роль фактического материала и имеет подчиненное значение, – это оправданное решение. Что мы получаем взамен?

1. Понятие о свободе деятельности: для переключения внимания не существует правил упоря-

дочивания. Даже то, что в разных ситуациях разные каналы восприятия насыщены не одинаково, не предопределяет последовательности действий рассказчика. Наличие фокусировки (на концерте мы, конечно же, сфокусированы на слухе) не отменяет одновременной работы всех органов ощущений: мы не перестаем видеть, осязать, обнять и чувствовать какой-то вкус.

2. По мере обретения опыта свободной деятельности нам будет нетрудно помочь детям в осмыслении условий оригинальности и индивидуальности текстов. На самом деле оригинальность как следствие свободной деятельности попросту очевидна.

3. Активное переключение внимания в плане восприятия позволяет отличить воображение (когда мы благодаря усилиям возвращаем утраченные ощущения) от придумывания историй (умозрительного по своей природе). На основании этих различий возможно дальнейшее прояснение понятий о вымысле и фантазии.

4. Самое важное понятие, которое формируется в свободной деятельности – это то, что мышление на уровне действий представляет собой принятие (независимых) решений. Поэтому тем, кому не дается спонтанное разнообразие текста, мы можем дать вполне четкие рекомендации по осознанию и контролю своих действий при помощи карты.

Этапы организации учебной деятельности:

1. Предъявление (совместное моделирование) карты.
2. Пробные действия.
3. Постановка задачи.
4. Написание текстов и их чтение.
5. Анализ текстов учителем.
6. Разработка и реализация мер по поддержке достижений учащихся.

Совершенно очевидно, что в составе большей части этапов методика не претендует на оригинальность. Ее know how – это ядро, состоящее из 1, 3 и 4 этапов, имеющих прямое отношение к концепции свободного действия. В долгосрочной перспективе развитие методики также связано с первым этапом и предполагает изучение стратегического усложнения карты (что, соответственно, влечет за собой и изменение мыслительной деятельности учащихся).

Ниже будут даны комментарии и пояснения по поводу пробных действий и особенностей анализа детских текстов.

Эффективность использования карты зависит от исходного разнообразия. Помощь в написании развернутых рассказов будет ощутимой, когда на карте появится как минимум три локации – внешний мир, восприятие и внутренний мир. Начиная работу с восприятия, целесообразно обрабатывать

ясность действия в рамках коротких историй. Тогда это будет действительно полезная работа, поскольку в силу объективной раздельности органов чувств переключение внимания задает в тексте четкие различия: переключившись, например, на зрение, мы перестанем говорить о слухе. В ясности действий проявляется первичная (фундаментальная) дискретность: мы говорим о том, что видим, значит, не говорим о том, что слышим. Для погружения в процесс письма достаточно нарисовать карту восприятия и дать задание рассказать о каком-нибудь случае из жизни. Анализируя тексты детей, вы обязательно встретитесь с феноменом разнообразия. Выполняя задание, пятиклассники спонтанно используют гораздо более широкий диапазон различий, включая в текст *время* и *место*, *действия* и *события*, а также *внутренний мир*. Все это значит только одно: ментальные карты 11–12-летних детей гораздо богаче тех, что мы им предлагаем, и эффективность рекомендуемой карты заключается как раз в ясности и четкости границ, которые сможет «пересечь» внимание ученика. Ниже приведен пример короткого текста.

«Осенним вечером [*время*] в дубовом лесу [*место*] пошел тихий дождик [*событие*]. Он падал на листочки деревьев мелкими каплями [*событие + зрение или слух*]. Дождь полился [*событие*] из большой серо-синей тучи [*зрение*], и мне казалось [*осознание*], что сейчас я начну прыгать [*предположение*] по лужам как капли этого дождя [*зрение*] – так мне было весело [*эмоции*] смотреть на него [*зрение в плане называния*]. Совсем недавно мне было скучно [*прошлое + осознание + эмоции*], а теперь на душе стало удивительно легко [*настоящее + чувство*]».

Практика анализа детских текстов показывает, что:

а) при работе с картой восприятие естественным образом «вытаскивает» за собой картину мира;

б) *место*, *событие* и *действие* потенциально открыты и восприятию, и внутреннему отклику, так что заранее неизвестно, какое именно решение примет автор;

в) качество текста измеримо при помощи различий.

Создавая более сложную SPOD-карту, следует учитывать ее неизбежное деление на макро- и микроуровни: направление внимания переключается между *внешним миром*, *внутренним миром* и *восприятием*, но также и между аспектами каждой из названных «локаций». В первоначальном виде карта содержит столько же единиц информации, сколько и предлагаемая ниже таблица.

Буквенные обозначения понадобятся нам для анализа текстов.

Аспекты переключения внимания

Восприятие	Мир	Внутренний мир
зрение (З)	событие (С)	чувство (Ч)
слух (Сл)	действие (Д)	эмоция (Э)
осознание (Ос)	место (М)	воля (В)
обоняние (Об)	время (Вр)	ум (У)
вкус (Вк)		память (П)
		воображение (Во)

Если на воображаемой карте настольной игры в творческое письмо (где каждая локация изображена в виде отдельной области) изобразить линиями возможные переключения внимания, получится путаница связей. Мы уже знаем, что картина хаоса в принципе отвечает концепции сознания-шторма, бушующего в голове каждого человека, так что второй вывод, который можно сделать на теоретико-графической основе, касается правил и алгоритмов. Паутина линий наглядно демонстрирует неэффективность правил, описывающих текст как какую-либо правильную (плановую) последовательность действий. Таковой попросту не существует.

Различив внешний мир, восприятие и внутренний мир, мы достигли так называемого *низкого порога*, за которым появляется возможность переходить как к постановке задач на написание текстов, так и к анализу произведений, созданных профессиональными писателями. Практика показывает, что творческое письмо – это самый продуктивный путь освоения авторских действий. Пятиклассники пишут поразительно адекватные (для поставленной задачи) тексты, но медленно и неуверенно находят такие же различия в произведениях изучаемых авторов. Даже студенты педагогических вузов осваивают анализ произведений с трудом, и на него уходит кратно больше времени.

Для подготовительной работы с переключением внимания целесообразно использовать короткие незавершенные фразы. Например, продолжить предложение «Однажды зимним утром я вышел из дома и почувствовал...». В принципе, пятиклассникам можно пояснить, что имеется в виду осознание. Самое предсказуемое завершение – *почувствовал холод*. В более распространенной форме конец предложения мог бы звучать так: *почувствовал дуновение холодного ветра*. Наличие разных концовок – прекрасный материал для осмысления различия между добавлением подробностей и переключением внимания. С увеличением количества деталей различия не возникают сами собой. Сейчас у нас есть «холодный мир» и «восприятие холода». Никакое дополнение (указание градусов или месяца) не изменит этого отношения. Различия возникнут, когда мы, например, переключим внимание на свой внутренний мир: *почувствовал бодрящий холод*. В коротком тексте теперь соединяются **осознание** и **эмоция**, которые, кстати, свя-

зываются в нашем сознании отнюдь не по модели отношений прилагательного и существительного. Изучение языка в плане частей речи или синтаксиса мало что дает для выделения эмпирической предметности. Связи в словосочетании (так же, как и сочинительный союз «и») словно нарочно скрывают как сами различия, так и существенно иной вид отношений: в плане формы обнаруживается согласование, в плане различий – причина и следствие. «Бодрящий холод» с точки зрения языка – нечто одновременное (целостное), с точки зрения опыта – скорее зависимость, выраженная причинно-следственными связями.

Итак, даже в простых заданиях на завершение предложения мы имеем дело с различными стратегиями: в одном направлении мы перемещаем, в другом – переключаем внимание. В итоге получается либо детализация, либо различие. Детали выводят на первый план данность (очевидное), различия создают коллизии и скрытый смысл. Детали, как и факты, сами по себе ничего не значат. Человек вышел из дома, на улице было холодно и дул ветер. Вызванное погодой ощущение холода – это естественная зависимость. Смысл возникает, когда нормальное восприятие не перетекает в «нормальные» ощущения. Статистически более вероятно, что усиление мороза вызовет отрицательные эмоции, однако это не единственно возможное следствие. Чем необычнее отклик, тем более вероятен какой-то смысл, который в данный момент не проговаривается, но подразумевается. Мы выходим на холод, но не замечаем его, например, потому что очарованы красотой зимнего утра. Визуальное восприятие и тактильное ощущение одновременны, но зрение изменяет значение осязания в плане эмоционального отклика. Холод нам (в норме) неприятен, но красота, которую мы видим, усиливает другие эмоции. Надеюсь, все согласятся, что следствием зрительного восприятия красоты является восторг. При этом ощущение неприятного холода не исчезает, а всего лишь теряет значение: так переключение внимания создает смысл. И он не зависит от какой-то правильной последовательности. В принципе, мы могли бы задать в качестве исходного материала предложение, где акцентировано зрение («Однажды зимним утром я вышел из дома и увидел...»), это никак бы не изменило смысловое отношение в «четырёхугольнике» воздействие – зрение – ощущение – эмоция.

Во всей этой подготовительной работе еще одно следствие – понимание единства действий автора и читателя. Когда автор переключает внимание, читатель делает то же самое. Мы совершаем одни и те же действия, оставляя одинаковые «следы». Почему это хорошо? Потому что детям можно передать воодушевляющую мысль: действия Пуш-

кина ничем не отличаются от действий автора-пятиклассника. Мы, конечно, хорошо знаем, что мастер превосходит неопита, но не потому, что владеет тайной творчества. Профессиональный писатель искусен в разнообразии деятельности. И если ученики начальной школы уже способны на письме переключать внимание в плане восприятия (это нетрудно выяснить), пятиклассникам по силам творческая деятельность на сложной карте, состоящей из четырех-пяти разных пространств.

Итак, перед пятиклассниками ставится задача – воплотить в своих рассказах как можно больше переключений внимания, рассказав о каком-либо интересном (необычном) событии. Ниже приведен пример короткого рассказика – его пятиклассница написала в сентябре, когда обучение авторским действиям только-только началось.

Шел дождь [С], автомобили, проезжая, брызгали [С] на людей темной грязной водой [З]. Промокшие насквозь, замерзшие [Ос] люди проходили мимо, открывая зонтики [Д] и злобно [Э] бормоча под нос напоминания себе о своих неприятностях [Вн = внимание]. Я слышал тихий шорох где-то там под землей [Сл]. Не взирая на удивленные взгляды людей [У = осознание], я тихо, безмолвно [Сл] опустил на холодную, мокрую [Ос] землю, прижался к ней ухом и прислушался [Сл = название]. Да, под землей разносился шорох [У = осознание + Сл]. Я заслушался [Сл], и вот я улетаю вниз по водосточным трубам, ниже, ниже, и вот я уже там... [Во + С]. Глубоко под землей среди многочисленного мусора и грязи [М] прорастает росточек [Д], а на нем сидит маленькая, крохотная улиточка [Д + З], она сидит и тихонько грызет этот росточек [Д].

– Этот росток прекрасен, просто изумителен, я самая счастливая улитка на свете! [Э + У = осознание].

Она наверняка не знает [У = понимание], что это, может быть, самый последний росточек в этой темной [З], влажной [Ос] дыре [М], в которой только мусор может расти и благоухать [Об] во тьме... [З].

Я поднимаюсь вверх по водосточной трубе и еще выше и вот я поднимаюсь с земли и продолжаю свой путь по бескрайней дороге жизни... [Д].

Соня П., 5 класс

К сожалению, необходимость вставлять аналитические метки сильно портит впечатление от рассказа, однако именно такой анализ – с использованием не только буквенных, но и цветовых маркеров, требуется для определения качества результата.

Линейная запись авторских действий выглядит так: [С] [С] [З] [Ос] [Д] [Э] [Вн] [Сл] [У] [Сл] [Ос] [Сл] [У + Сл] [Сл] [Во + С] [М] [Д] [Д + З] [Д] [Э + У] [У] [З] [Ос] [М] [Об] [З] [Д].

1. [С] [С] [З]
2. [Ос] [Д] [Э] [Вн]
3. [Сл]
4. [У] [Сл] [Ос] [Сл]
5. [У + Сл]
6. [Сл] [Во + С]
7. [М] [Д] [Д + З] [Д]
8. [Э + У]
9. [У] [З] [Ос] [М] [Об] [З]
10. [у] [1] [4] [З]
10. [Д]

При всем схематизме данных записей они позволяют сделать выводы о разнообразии действий безотносительно к содержанию рассказа. Разнообразие – это базовый показатель качества авторской деятельности. Дальнейшие уточнения, если они необходимы учителю, делаются в контексте полученного членения.

Анализ еще раз подтверждает высказанную выше мысль о том, что авторские действия не совпадают с границами предложений. Предложение – это ведь не что иное, как повторяющаяся единица текста. Изучив распределение действий в повторяющихся границах, мы легко убедимся, что переключения внимания никак с этими границами не соотносятся. В концептуальном плане этот факт говорит нам о том, что мышление не совпадает с языком. В прикладном же аспекте более важно то, что мы получаем доступ к описанию и объяснению **нелинейного разнообразия**. Иными словами, качество текста выше, если в границах предложений происходят динамичные изменения: иногда авторское действие укладывается в предложение, иногда – нет. То же самое значение имеет и количество действий, совершаемых в рамках предложения. Иногда их несколько, иногда – одно.

Чтобы показать анализ в сравнительном аспекте, перейдем к другим примерам. Ниже будут приведены начальные фрагменты рассказов, написанных на общую тему «Я подхожу к храму». Время написания – первая четверть, класс – пятый. В теме подразумевается древнеегипетский храм. Последний текст представляет собой отредактированную версию.

Когда я вхожу в храм [Д], я вижу множество факелов, от которых расходится свет по всему храму [З]. Я вижу много людей в странных одеждах [З]. Я слышу, как кто-то читает молитвы и тихо потрескивают факелы [Сл]. Чем дальше я иду по этому храму [Д], тем больше начинаю чувствовать силу и могущество этого храма [Ч + М].

Лев Ш., 5 класс

1. [Д] [З]
2. [З]
3. [Сл]
4. [Д] [Ч + М]

Я медленно шагаю к храму [Д]. Песок будто хочет поглотить меня... [Во + С] Мои ноги утопают в нем [С]. Как же долго я шел сюда, преодолевая километры песчаной пустыни! [Вр + Д + Э] Мне хочется пить [Ч + Ос]. В горле все пересохло [Ос]. Но вот я стою около храма [Д]. Его стены величественно возвышаются надо мной [З]. Выдолбленные в них статуи богов смотрят куда-то в пустоту своими каменными глазами [З + Во].

1. [Д]
2. [Во + С]
3. [С]
4. [Вр + Д + Э]
5. [Ч + Ос]
6. [Ос]
7. [Д]
8. [З]
9. [З + Во]

Виктория Н., 5 класс

Я медленно подхожу к храму [Д]. Как же долго я шел сюда, преодолевая километры песчаной пустыни [Вр + Д + Э]! Осталось сделать всего несколько шагов [Во], но ноги как будто вязнут в горячем песке... [Во + Ос] Хочется пить [Ос]. Я чувствую [У = осознание], как сухой воздух раздражает горло [Ос]. Впрочем, это не важно [У]. Я уже на пороге [Вр + С]. Величественные стены возвышаются надо мной, закрывая небо [З]. Где-то там, в самой вышине [Во], выдолбленные в стенах статуи богов смотрят в пустоту своими каменными глазами [З + Во].

1. [Д]
2. [Вр + Д + Э]
3. [Во] [Во + Ос]
4. [Ос]
5. [У] [Ос]
6. [У]
7. [Вр + С]
8. [З]
9. [Во] [З + Во]

О чем говорит анализ? Показатели низкого качества первого отрывка: совпадение границ действий и границ предложений, а также одинаковые грамматические конструкции и минимум подробностей. Второй текст обладает большим разнообразием, при этом то, что некоторые действия автора совпадают с границами предложений, уже не имеет такого значения, как в первом тексте: разнообразие скрадывает повторение. Третий текст показывает, что редактирование, направленное на разнообразие действий, способствует также и улучшению связности текста.

Что показывает дополнительный анализ? В рассказе Вики Н. есть переключение внимания на точку зрения: «Выдолбленные в них статуи богов смотрят куда-то в пустоту своими каменными глазами».

ми». Смена точки зрения – это новый показатель качества текста, и даже на примере таких коротких «отступлений» нетрудно показать, что точка зрения – это сложное явление, которое представляет собой отчасти направленное восприятие, а отчасти – проявление либо ума (осознание того, что на тебя смотрят), либо воображения (ты видишь не только каменные глаза, но и представляешь себе, куда смотрят боги). Изменение точки зрения – это творческая задача, которая в пятом классе спонтанно решается многими детьми. В последующих статьях планируется показать, что обоснованное усложнение карты для пятиклассников – пять «локаций»: восприятие, внутренний мир, внешний мир, точка зрения и коммуникативные действия.

Выводы, которые следуют из организации эксперимента и анализа текстов:

1. Невозможно учесть все частные различия, которые возникнут в детских текстах. В этом отношении никакие предварительные условия не обеспечивают качество результата. Только пробы, итерации и усложнение задач.

2. Различия между восприятием и внутренним миром дети самостоятельно сочетают с поведением героя и с событиями. Это значит, что при создании текста естественно и удобно использовать карту, где зафиксированы и расписаны четыре-пять «локаций»: примерно столько различий мы способны удерживать в рабочей памяти.

3. Следствием авторских действий становятся как эмпирические закономерности, так и оригинальные открытия. Закономерными, например, становятся связи дождь – лужи – брызги. Оригинально и окказионально то, что автор вдруг сообщает нам о людях, которые бормочут «под нос напоминая себе о своих неприятностях» или же то, что боги смотрят в пустоту. Это случайные отступления от темы, но они не являются в тексте лишними. Напротив, именно окказиональность выступает условием погружения читателя в рассказываемый мир. Особо следует отметить случаи, когда автор переключает внимание на направление внимания. Живые существа обладают вниманием, поэтому очень полезно замечать, на что направлено внимание других. В рассказе Сони П. люди сосредоточены на своих неприятностях, рассказчик – на таинственных звуках, уличточка – на ощущении счастья. Такая картина реальности нам ближе и понятней.

4. Упоминание поступков и событий создает в тексте высокую степень неопределенности. Когда автор сообщает, что шел дождь, круг потенциальных ассоциаций (зрительных, слуховых, осязатель-

ных, обонятельных и вкусовых) не ограничивает свободу выбора: автор может пойти как по пути подробностей, открывающих читателю знакомую реальность, так и по пути различий, имеющих окказиональное значение. Если идет дождь и сообщается, что люди замерзли, значит, дождь был холодным. С другой стороны, если на вас брызгают грязной водой, это еще не значит, что вы должны обязательно проклинать проезжающие машины: в настоящий момент вы, например, заняты собой. Обе иллюстрации опять отсылают нас к тексту Сони П.

5. Усложнение условий создания текста (условий, которые входят в формулировку задачи и могут быть отражены как локация на карте) превращают процесс письма в практику принятия решений (не всегда осознанных, что, впрочем, никак не влияет на качество результата).

На основании сделанных выводов можно сформулировать два принципа методики обучения творческой деятельности. Первый принцип – базовые действия, сколько бы они ни повторялись, должны совершаться свободно. Проверка принципа – это в буквальном смысле дело времени. Повторение одних и тех же действий не должно приводить к повторению содержания. Нелинейное переключение внимания отвечает этому принципу как нельзя лучше.

Второй принцип – базовое действие должно быть максимально непосредственным. Чем меньше дополнительных условий и объяснений того, что нужно делать, тем лучше. В этом отношении карта как инструмент обладает лучшими показателями простоты.

Заключение

Предлагаемая методика, основанная на концепции свободного действия, предполагает целый ряд функциональных преимуществ. Во-первых, происходит актуальная для творческой деятельности смена базового вопроса: вместо традиционного вопроса «о чем писать?» на первый план выдвигается вопрос «как писать?». Во-вторых, фокус внимания с оформления (фиксации) содержания переносится на изменение (изменения направлений внимания), что более адекватно представлениям о творческом процессе как процессе постоянного обновления. В-третьих, методика позволяет ставить измеримые цели, которые относятся к развитию мышления. В-пятых, анализ текста с точки зрения разнообразия действий открывает возможность оценивать гибкость мышления – наиболее востребованное качество современного человека [4].

Список литературы

1. Пинкер С. Чистый лист. Природа человека. Кто и почему отказывается признавать ее сегодня. М.: Альпина нон-фикшн, 2018. 608 с.
2. Каку М. Будущее разума / под ред. К. Томс. М.: Альпина нон-фикшн, 2015. 455 с.

3. Лотто Б. Преломление. Наука видеть иначе. М.: МИФ, 2017. 368 с.
4. Робинсон К. Образование против таланта. М.: МИФ, 2012. 336 с.

Петров Аркадий Владимирович, доцент, кандидат филологических наук, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061). E-mail: arkadione@gmail.com

Материал поступил в редакцию 11.12.2018.

DOI: 10.23951/1609-624X-2019-1-128-135

FOUNDATIONS AND PRINCIPLES OF CREATIVE WRITING TEACHING METHOD

A. V. Petrov

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

Introduction. The problem of modern teaching methods of creative activity is formulated as a contradiction between the need for a clear reproducible action and the need to work with hidden objectivity: motivation, as well as different types of thinking that are not available for teacher's observation and are often not recognized by the student. For consideration is submitted a hypothesis about a new subject of the method of teaching creative writing - switching attention. *Aim and objectives.* The purpose of this article is to reveal the principles of creative writing teaching method based on the concept of flexible action. *Material and research methods.* The research materials presented are essays and mind maps produced by 5–7 grade students. Research methods are as follows: organization of learning (mind mapping and setting creative tasks), text analysis (compositional and semantic) and theoretical reasoning (mental modeling and extrapolation). *Results and discussion.* Implementation terms and conditions of new method have been revealed, the scope for understanding features of attention switching as a flexible action has been worked out. The difference between shifting and switching attention has been introduced and characterized. Stages of learning (activity) have been distinguished, as well as the core (know how), which is essential for the method strategic development in junior and secondary school and is seen as enhancement of mind map as intellectual tool. Basic starting points and mind map complexity levels have been defined in terms of usage in the 5th grade learning process. Students' writings are provided to show the options of text analysis with the help of markers. Quality criterion (diversity) has been distinguished to reflect the flexible action efficiency. Principles and postulates of flexible and spontaneous action have been articulated. *Conclusion.* Finally, practical effects of the new method are defined, in particular, the possibility of flexible thinking purposeful development.

Key words: *teaching method, creative writing, mind mapping, flexible action, switching attention.*

References

1. Pinker S. The Blank Slate. The Modern Denial of Human Nature (Russ. ed.: Pinker S. Chisty list. Priroda cheloveka. *Kto i pochemu otkazyvaetsya priznavat' eye segodnya*. Moscow, Alpina non-fikshn Publ., 2018. 608 p.).
2. Kaku M. *Budushcheye razuma* [The future of humanity]. Moscow, Alpina non-fikshn Publ., 2015. 455 p. (in Russian).
3. Lotto B. *Prelozneniye. Nauka videt' inache* [Defraction. The science of seeing differently]. Moscow, MIF Publ., 2017. 368 p. (in Russian).
4. Robinson K. Out of Our Minds: Learning to be Creative (Russ. ed.: Robinson K. *Obrazovaniye protiv talanta*. Moscow, MIF Publ., 2012. 336 p.).

Petrov A. V., Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: arkadione@gmail.com