**Стиль школьных сочинений**

Если можно добиться от себя слова своего собственного, самим собою рожденного, то разве можно тратить время и гоняться за чужими словами.

*М. Пришвин.*

Самое лучшее — прямо и просто сказанное СЛОВО.

*В. Шекспир.*

Хороший стиль кроется в сердце.

*Д. Дидро.*

На стиле, на языке школьного сочинения особенно наглядно отражается индивидуальность его автора.

Иногда, взяв тетрадку, не глядя на фамилию, начинаешь читать сочинение, уверенный, что оно написано А-вым (почерк его как будто), но уже первые строки опровергают предположение. И не потому, что А-в ученик слабый, а автор работы — отличный ученик. Бывает так, что оба — хорошие учащиеся, и все дело в характерных особенностях стиля.

Не всегда они выражены отчетливо, но, если учеников данного класса не выучили еще в средних классах писать сочинения одинаковые «как близнецы» (Впервые я услышал это сравнение от М.А. Рыбниковой.), в большинстве случаев эти особенности выражаются вполне определенно.

Передо мной стопка тетрадей с классными сочинениями «по Обломову». Какое разнообразие стилей! Разный словарь, разный синтаксис, и как ясно видишь, что фраза, которая тебе понравилась в сочинении М. А., просто немыслима в работе Г. Д., а характерные, повторяющиеся в тетради Е. Г. обороты невозможны у В. К...

Характерные черты стиля и языка бросаются в глаза. Но, может быть, это моя иллюзия? Обратят ли внимание на них девятиклассники? Я выписываю цитаты из тетрадей Г. Б., М. Л., Е. Г., Л. Б., А, М. Буду читать в классе по своей тетради, чтобы не оставить у учащихся возможности догадываться об авторе по внешнему виду тетради.

Начинаю с Г. Б. Мне кажется, ее манера писать (это ученица слабая) настолько характерна, что отгадать автора написанных ею строк нетрудно.

Вот ее типичные фразы, лексика.

«За завтраком мама говорит Илюше, чтобы он не уходил далеко от дома и чтобы он не ходил в овраг, о котором ходили различные плохие слухи... Она начинает натягивать ему чулки, но он не дается, и они вместе хохочут...

Она рассказывала ему различные истории, и Илюша все слушал...»

Я не успел еще дочитать последнюю фразу, как Г. Б, была уже названа. Характерно: ни одна фамилия больше не была упомянута, хотя Г. Б. не единственная слабая ученица в классе.

Совсем иной стиль, иной словарь у Е. Г.:

«Их растили, не приучая к делу, их учили только потому, что дворяне без образования были бы смешны в глазах общества. Их учили не потому, что понимали смысл образования, а потому, что так было принято. Их учили и ничему не выучили».-

Автор этих строк назван был сразу. Не вызвали дискуссий строки, извлеченные из тетрадей А. М. и М. Л.

«Его уже не прельщают удовольствия столичной жизни. Халат, диван и туфли заменяют ему все радости жизни. Он лежит на диване, отгоняя от себя мысли о 'делах. Дела он пытается отклонить, отсрочить, отложить их на другой день. Он пробует читать, но чтение утомляет его: он засыпает над книгой» (А. М.).

«Всегда, и особенно в праздники, их стол ломился от кушаний, венцом которых был пирог, такой огромный, что его ели три дня, а остатки от него попадали к дворовым.

Когда мать спрашивала его перед отъездом, как он себя чувствует, он предпочитал отмалчиваться, зная, что мать оставит его дома...

Не умея ни жить, ни работать, он глубоко запрятал все свои способности...» (М. Л.).

И только строки из сочинений Л. Б. вызвали краткую дискуссию.

«Но самое страшное —это лень мыслей...» Это, конечно, говорю не я. Это сказал писатель Лев Кассиль. И я считаю, что все с ним согласны.

Передо мной Обломов предстает, как воплощение чего-то неимоверно ленивого, сонного и равнодушного. Порой, когда мне не хочется думать или просто лень, я вспоминаю Обломова и думаю: неужели я чем-то на него похожа?

Нет! Это страшно — быть похожим на Обломова, когда ты не трудишься, не любишь, не веселишься вместе со всеми, а просто-напросто существуешь».

Прежде чем была произнесена фамилия Л. Б., в классе прозвучали еще фамилии трех хороших учениц. Б. была названа четвертой. И все же я был очень доволен результатом опыта! «Свой стиль» не только существует, „его «чувствуют» сами учащиеся, а не я один, это не миф, созданный мною.

Конечно, отбирая сочинения для опыта, я старался подыскать такие фразы, в которых особенности стиля ученика выступали более рельефно. Но ведь, с другой стороны, я брал из каждого сочинения такие небольшие отрывки, что, казалось бы, определить по ним даже очень характерные черты стиля просто невозможно, и я заранее обрекал свой опыт на неудачу!

И все же он удался!

В приведенных цитатах я подчеркнул слова, обороты, которые, по моему мнению, подсказали учащимся правильные ответы на вопросы об авторстве.

Но вот что интересно! Часть из обсужденных отрывков принадлежит авторам, сочинения которых прочитывались перед классом (Г. Б., Е. Г., Л. Б.). Ни одно из сочинений А. М. в классе не обсуждалось и, видимо, автор его сразу был назван или потому, что его сочинения читались его друзьями, или же потому, что в прочитанной цитате отразилось «лицо» автора. «Опознание» этого автора тем более было не так трудно, что в данном коллективе он учился уже несколько лет.

Я предоставлю читателю отметить в каждой цитате те стилевые особенности, которые определили удачу опыта. Ограничусь только самыми общими характеристиками авторов отрывков.

Г. Б.— слабая, малоначитанная ученица, крайне наивная, без особого интереса относящаяся к урокам (не только литературы).

Е. Г.— самоуверенный, весьма начитанный, любящий блеснуть учащийся, энтузиаст литературы.

М. Л.— серьезный, начитанный, способный юноша, слывший в классе индивидуалистом.

А. М.— крайне легкомысленный, ленивый и в то же время очень способный, умный, довольно начитанный юноша.

Л. Б.— легкомысленная, ленивая, но способная и очень начитанная, творчески интересная, увлекающаяся искусством девочка.

В какой-то степени названные качества отразились в языке и стиле учащихся. И это естественно,

Меня интересует сейчас не то, как в стиле сочинений отражается лицо его автора, а самый факт наличия «своего стиля» у моих учеников (я убежден, что не только у моих).

Это совсем не значит, что с этим стилем каждый юноша и девушка войдет в жизнь, что работа учителя (а может быть, и самого ученика!) теперь заканчивается. Напротив, теперь я твердо знаю, что мои ученики будут обогащать свою живую речь («материнский язык» — очень удачное выражение М.И. Калинина), а не тот заученный набор фраз, «специально для сочинений» («...является одним из лучших...», «имеет огромное значение...», «...играет чрезвычайно важную роль», «основной причиной служит...» и т. д.), которым некоторые учащиеся до сих пор пользуются.

Но я не случайно привел характеристики «опознанных» авторов. Если по сочинениям учеников, пишущих свое и по-своему можно — по крайней мере, учителю — представить себе авторов, по работам компиляторов, нагруженных огромным количеством словесных формул «на каждый случай», даже если эти формулы перешли к ним не прямо из учебника, ничего представить нельзя.

В книге «Сочинения в старших классах как самостоятельная работа» я сделал попытку классифицировать стили сочинений, лишенных индивидуальности: «Для работы слабого, посредственного ученика характерен стиль «близкий к тексту учебника... В лучшем случае сочинение этого типа оказывается пересказом учебника».

Сочинения «второго» стиля я охарактеризовал так: «Здесь уже нет непосредственного заимствования из учебника... Из статьи учебника автор подобного сочинения выдергивает фразу не механически. Иногда он берет только ее конструкцию».

Третий тип стиля — блестящий, изобилующий высокими словами... По существу это «высшая ступень в развитии стиля второго типа...»

В этой классификации есть большая доля прямолинейности. На практике куда больше сочинений, стиль которых почти с одинаковым основанием можно отнести и к первому типу и ко второму. Между вторым и третьим типом тоже далеко не всегда можно провести границу.

И все же нужно говорить отдельно о «стиле» (здесь слово «стиль» естественно просится в кавычки!) первого типа (включая сочинения «промежуточного типа») и о стиле второго, третьего типа.

В наше время трудно уже найти учителя, поощряющего «первый тип» стиля, и ученика, удовлетворяющегося стилем «первого типа». Ведь в любой школе даются темы, которые немыслимо раскрыть, пересказывая страницы учебника.

Иное дело стиль «третьего типа». Сочинения — компиляции, насыщенные красивыми (от слова «красивость») словами и фразами, но лишенные чувства и своих мыслей, иногда могут пленить перегруженного тетрадями опытного учителя. Но внимательное чтение таких сочинений убеждает в том, что их авторы не умеют ни думать, ни чувствовать.

Что же делать, если в IX класс учащийся приходит уже с большим запасом словесных формул, вроде «с потрясающей силой», «рядом художественных деталей», «играет исключительную роль» и даже «играет... значение»?

Я думаю, что процессы обогащения речи учащихся и борьбы со штампами, пустыми фразами и ложной красивостью могут идти одновременно, параллельно. Отличная речь учителя, книги, не глотаемые, а читаемые школьниками, радио- и телепередачи, газетные статьи и очерки — все это изо дня в день делает богаче речь подростка, юноши и девушки.

Хороший учитель, однако, не ограничивается тем, что тщательно готовится к лекции, заранее продумывая ее словесное оформление и настойчиво рекомендуя лучшие книги для чтения. Хороший словесник пользуется каждым случаем, любым поводом, чтобы привить вкус к умному, сильному, живому слову, на лучших примерах показывает силу и красоту его.

Великий Ленин был большим мастером слова. К сожалению, только в отрывках учитель имеет возможность прочитать в классе его статью «Памяти Герцена». Там есть поистине превосходные образцы высокого искусства владения словом.

«Декабристы разбудили Герцена. Герцен развернул революционную агитацию. Ее подхватили, расширили, укрепили, закалили революционеры-разночинцы, начиная с Чернышевского и кончая героями «Народной воли» *1* (выделено мной — *В.Л.).* Посмотрите, говорю я учащимся, какая точность в подборе сказуемых-глаголов! Каждый из четырех глаголов в третьем предложении сильнее предыдущего. И я напоминаю девятиклассникам о том, как часто сами они забывают, что не все равно, в каком порядке использовать однородные члены предложения. («Тургенев писал различного рода произведения: очерки, рассказы, повести, пьесы, стихотворения, романы».)

Сколько выразительных слов и словосочетаний в изучаемой в средней школе статье В.И. Ленина «Лев Толстой, как зеркало русской революции»! Я обращаю внимание своих учеников на такие выражения, как «несравненные картины русской жизни», как «срывание всех и всяческих масок», «смертельный удар, нанесенный прежней рыхлости и дряблости масс...» Проходит совсем немного времени, и я слышу ленинское выражение («срывание всех и всяческих масок») в речи своих учеников. Но если бы я потребовал, чтобы они «в обязательном порядке» ввели это выражение в сочинение по Толстому, вряд ли оно оказалось бы (за исключением нескольких работ) внесенным в текст умно и кстати.

Сколько метких, точных, мудрых слов и выражений услышат и найдут наши учащиеся в статьях Белинского, Добролюбова, Чернышевского, Герцена! Но я никогда и не говорю: используйте в завтрашнем (или сегодняшнем) сочинении такие-то слова, такие-то обороты; не говорю потому, что ученик должен сначала научиться ими свободно пользоваться, а потом уже вводить в сочинение, когда по ходу мысли они будут ему необходимы.

Не совсем понятое слово, плохо освоенное выражение выглядят в речи как инородные тела; нередко такие слова и выражения оказываются просто неправильно примененными.

Например, ученица узнала, что прилагательное «произвольный» употребляется не только в смысле «любой», «какой угодно», но и в смысле близком к существительному «произвол» (произвольные решения). И вот в ее сочинении появились «произвольные» люди Кабанова и Дикой. Девушке понравился оборот: «Не вина, а беда Герцена, что он не видел революционного народа...» («Памяти Герцена»), но она не поняла его сущности и в сочинении написала: «Не беда, а вина...».

Пусть учитель настойчиво призывает старшеклассника иcкать для выражения своей мысли лучшее из лучших слов, как бы ни трудна была эта задача. Пусть они знают, что и величайшие писатели не сразу находили такие слова, которые сразу их удовлетворяли. Какая разница между первым вариантом «Ревизора» и последней, гениальной редакцией! Нет, мне думается, учителя, который бы не рассказал, как проходили поиски слова у большого писателя (у Гоголя, Лермонтова, Некрасова).

В любой книге о Маяковском, в любой статье о великом советском поэте, в учебнике приводятся примеры, как «добывал» лучшие слова и обороты сам Маяковский. Но подобную работу должен проделывать и школьник. Многократно исправленная фраза в школьном сочинении не признак неряшливости работы. Чаще — это доказательство серьезного подхода к работе.

Нельзя оправдывать грязь в беловом сочинении - исправления делаются в черновике. Но если очень требовательный к себе ученик при окончательном просмотре беловика сочинения находит слова и фразы, его не удовлетворяющие, и исправляет их, такие исправления, положительно характеризующие работу ученика, нельзя считать за недостаток сочинения.

Иногда учащимся предлагаются списки оборотов, которые следует использовать в процессе работы над сочинением в таких-то и таких-то случаях. Если такие списки предлагаются как предписание, они только вредны. Особенно когда мало продуманы. А так ведь случается даже тогда, когда эти списки опубликованы для всеобщего пользования. В журнале «Литература в школе» ..(№ I за 3958 г.) в статье И.П. Пеля «Сочинение в VII классе по картине Репина «Бурлаки на Волге читаем: «Мы устанавливаем, что, передавая содержание картины, глаголы нужно употреблять в настоящем времени; подбираем синонимы к словам, часто встречающимся в сочинении: *картина* — *произведение, полотно, «Бурлаки на Волге»; автор* — *художник, Репин, Илья Ефимович; каторжный труд* — *тяжелый, изнуряющий, непосильный; двигается* — *бредет, тянет лямку, баржу, налег на лямку.*

Отмечаем, что, переходя от описания одного бурлака к описанию другого, можно употребить слова: *выступают впереди, возглавляют шествие, в паре, рядом с ним, следом, за ним, следующий, другой бурлак, предпоследний бурлак, замыкает шествие* и т. д.» (курсив всюду автора статьи.— *В. Л.).*

Оба списка, хотя первый из них завершен решительной точкой, не полны. Отсутствует эпитет «тяжкий», которым особенно охотно пользуются школьники, описывая картину. Совершенно недопустимо панибратское отношение к великому художнику, которое возникает, когда школьник называет его, как добрый знакомый, просто по имени-отчеству. И уже только возмущение вызывает включение во второй список словосочетаний: «возглавляют шествие», «замыкает шествие». В соответствующем контексте можно сказать «замыкает печальное шествие», но безоговорочно предложить: «возглавляют», «замыкают шествие»,— недопустимо.

Язык сочинения должен быть прост, точен, выразителен, иногда образен. Об этом мы не устанем повторять нашим учащимся — и перед сочинением, и на уроке анализа или обсуждения сочинения.

Но это возможно лишь тогда, когда и мысли сочинения ясны, до конца продуманы. Нельзя отрывать работу над стилем, над языком сочинения от работы над содержанием сочинения. И если нужно проводить работу по обогащению языка учащихся, то нельзя забывать при этом о непосредственной ее цели: чем богаче язык учащегося, тем большие возможности у него полнее, точнее, яснее выразить свою мысль.

Знакомясь с новой книгой, иногда очень далекой от вопросов филологии и методики преподавания, часто встречаешь нужные высказывания о хорошем и дурном слове, о силе удачно найденного слова, о словах-паразитах. Такие высказывания могут пригодиться в разговоре о сочинениях. Иногда они полезны и в тех случаях, когда речь идет не прямо о сочинениях, лишь бы они запали в душу ученика, а это бывает тогда, когда сами высказывания хороши, когда учитель сам к ним относится очень сочувственно и когда он умело их преподносит своим юным слушателям. Я имею в виду и момент, когда они цитируются, и интонации, и степень убежденности, с которыми они произносятся.

Мне очень нравятся слова о словах, найденные мною у современного советского талантливого писателя Владимира Тендрякова:

«Есть гордые слова,— мужественные и сильные сами по себе, они, брошенные вовремя, вызывают отвагу и дерзость. Это слова-семена, из них вырастают человеческие подвиги.

Но есть и другие слова. В них не чувствуется ни красоты, ни гордости, ни силы. Они незаметны, серы, будничны. Их не бросают с трибун, они произносятся без пафоса. Тот, кто употребляет их, обращается с этими словами без особого почтения, бросает их па ходу виноватым ли,, сухим ли, брюзжащим, вежливым или вовсе бесцветным голосом. И тем не менее такие слова по-своему могущественны. Страстные желания, кипучую напористость, волевое упрямство, молодой азарт — все способно потушить подобное слово». («Тугой узел».)

Может быть, эти строки будут прочитаны, когда разбирается сочинение, где «другие» слова снижают содержание работы, и сами учащиеся не удержатся, чтобы не назвать их в сочинении товарища. Но нельзя прямо ответить на вопрос, который могут поставить учащиеся: «Какие слова, например, можно отнести к «гордым»? Какие к«другим»?

Редкое слово мужественно и сильно само по себе. Таким оно становится в контексте. И даже самое сильное и гордое слово может стать бесцветным или приобрести противоположный смысл.

«Герой» — разве это не гордое слово? А вы же пишете в своем сочинении, говорю я школьникам, о Туркине: «Иван Петрович Туркин, один из героев повести Ионыч...» и слово перестает быть гордым. «Герои «оговорочки» — назвал свою статью о людях, беспринципных в оценке Толстого В.И. Ленин. Здесь слово «герой» не только перестало быть гордым, оно звучит иронически, — презрительно, уничтожающе даже в заглавии, состоящем из двух слов.

И само слово «гордый» в зависимости от контекста резко меняет смысл. В «Старухе Изергиль» о Ларре говорится, что он «был горд», что глаза его были «холодны и горды...». Но и Данко назван «гордым смельчаком». Значение этих одинаково звучащих слов прямо противоположно.

Выбирая самое лучшее, самое точное слово, не забудем: смысл его будет зависеть от слов-соседей.

Вот почему неправомерно категорическое запрещение ученикам пользоваться такими словами, как «образ», «представитель», «является» и некоторые другие. «Является» — в значении вспомогательного глагола стоит запретить. Может быть, нужно запретить и «представители», хотя невольно возникает в памяти это слово, превращенное в гордое Маяковским:

У гроба мы —

людей представители.

А «образ» вызывает сомнение. Не лучше ли не запрещать его, а сразу показать, как не нужно пользоваться этим словом? Итак, мы должны настойчиво приучать школьников к необходимости «считаться» с контекстом, не забывать о том, что смысл любого слова может меняться, иногда, в соответствующем окружении, превращаясь в свою противоположность. И чем менее конкретен сам по себе смысл слова, тем шире диапазон изменений.

Характернейший недостаток многих сочинений — обилие слов и фраз, в сущности ничего не значащих или очень мало значащих. Все эти «Отцы и дети» являются одним из лучших произведений великого русского писателя-Тургенева» и «Наряду с положительными героями в романе «Как закалялась сталь» имеются и отрицательные» и тому подобные перлы школьного творчества плохи не потому только, что это штампы. Они плохи потому, что они просто не нужны, их можно выбросить из сочинения, и оно ничего не потеряет.

Не буду останавливаться на «бесспорно паразитических» вводных словах и оборотах, как «можно сказать», «так сказать» «собственно говоря», употребляемых гораздо чаще в устной речи, чем в письменной. Есть много выражений (не вводных), которые кажутся иногда нужными, необходимыми и все же удаление их из речи нисколько не вредит ее смыслу. Как правило, ничего не прибавляют к смыслу сказанного обороты: «Переходя к следующему вопросу», «Мне кажется нужным остановиться на том, что...», «Прежде всего, хочется отметить, что...», «Мы должны сказать, что...». Но ведь бывают исключительные случаи, когда оборот, чаще бесполезный, имеет вполне конкретный смысл. Не по причине моей малограмотности, на некоторых страницах этой книги я сохранил выражение «Я думаю...», «Мне кажется». Я пользуюсь ими в тех случаях, когда мое утверждение требует проверки.

Есть «школьные словечки», упорно бытующие в сочинениях, несмотря на их очевидную ненужность или неточность. Старшеклассники любят союз также, вдруг некстати врывающийся в их речь, слова «прежде всего, довольно». Много раз я читал в сочинении: «Андрей Болконский был довольно красивый молодой человек», а ведь Толстой о Болконском говорит: «очень красивый»; Чацкий — «довольно умный...». Не считают ли наши учащиеся очень и довольно синонимами? Иногда в сочинении встречаются не отдельные слова и обороты, а законченные фразы и целые абзацы, которые можно без вреда для сочинения выбросить из него. Вычеркнув из сочинения все лишнее, мы убеждаемся, что от сокращения вдвое оно только выиграло. Иной раз сам учитель виновен в склонности учащихся писать лишнее. Требование во что бы то ни стало начинать со вступления приводит к тому, что оно оказывается заполненным «фразами вообще».

В «Литературной газете» (25/УШ, 1962 г. № 102/4535) была напечатана статья Ильи Зверева «Обеспечено мыслью и делом».

В статье идет речь о плакатах с призывами, в сущности ничего не значащими («Смотрите кинофильмы в кинотеатрах», «Мороженое вкусно и питательно», «Пейте чай», «Рыба — вкусный, питательный продукт»).

«Почему мы не докапываемся в каждом случае, что стоит за пустословием, вместо чего оно?.. Пустота эта не пуста. Она вошла в обиход в те безвозвратно ушедшие времена, когда пустыми словами мостились непроезжие дороги и маскировались овраги. XX съезд вернул вес и силу многим дорогим нам словам. И это одна из самых важных примет времени... Каждое наше слово должно быть обеспечено мыслью и делом...»

Многие строки процитированной статьи вспоминаются, когда читаешь школьные сочинения. Всегда ли можно сказать, что каждое слово сочинения «обеспечено мыслью»?

Сколько за долгую учительскую деятельность пришлось мне прочитать ненужных вступлений и заключений! Сколько совершенно лишних пояснений к цитатам (вслед за цитатой идет пересказ ее своими словами или вслед за каким-либо утверждением автора — цитата, почти дословно повторяющая предшествующие строчки)! Сколько длинных сложных фраз в десятки слов, которые можно легко, без нарушения смысла заменить кратким простым предложением («Переходя к образу Бориса Григорьевича, являющегося, как и Тихон Кабанов, типичным представителем жертв темного царства, мы должны, прежде всего, отметить, что в этом действующем лице наблюдается довольно много черт, по характеру очень близких уже разобранному нами образу — образу мужа Катерины Тихону». Это длиннейшее, в 44 слова, предложение, можно заменить состоящим из 6 слов, и смысл не изменится: «Борис во многом похож на Тихона»).

Что стоит за пустословием в школьных сочинениях? Его причины многообразны. Иногда — отсутствие конкретных знаний. Нужно сделать вид, что они есть, и любыми путями расширить объем сочинения, чтобы как-то скрыть бедность мыслей.

Иногда — это просто своеобразная привычка, штамп, неизвестно откуда заимствованный. Иногда — к пустословию приводит боязнь, что сочинение без вступления (или заключения) будет оценено сниженной отметкой. Вступление «не придумывается», и вместо него пишутся никому не нужные строчки. Впрочем, иногда не строчки, а целые страницы.

Как бы мы ни объясняли возникновение пустословия в письменных работах школьников, бесспорна необходимость против него бороться. Если я его прощаю ученику, то оно становится хронической болезнью.

Лучший способ борьбы с пустословием – заставлять самого ученика переделывать работу, сокращать, конкретизировать написанное «вообще». разбирая сочиненияна уроке анализа, очень полезно не просто прочитать пустые фразы, а выписать на доске и предложить учащимся их коллективно исправить.

Иногда учителю кажется, что главное — научить писать грамотно и гладко. Я думаю, что главное — научить писать грамотно и конкретно, по-своему, без отвратительных шаблонных словесных формул, мало или ничего не значащих. Это не так просто. Если ученик отказался от штампов, поняв их вред, он не сразу начинает писать «своим языком» и в то же время гладко. Но насколько же лучше бывает иногда неуклюжая, громоздкая фраза, даже со словом, может быть, не совсем удачно выбранным (но свидетельствующим о поисках!) гладенькой, легко скользящей фразы, «красивой», но попавшей в сочинение из «чужих рук».

Вот как начинает девятиклассница В. А. сочинение на тему «Его врагом была пошлость» *(М. Горький).*

«Чехова мы знаем как писателя, который очень метко бил по пошлости, да и не только по пошлости, а по всему, что нам так ненавистно в человеке. Вот эта фраза: «Его врагом была пошлость» — была сказана Горьким по отношению к Чехову. Горький считал, что главная черта Чехова — это обличение пошлости».

Это первый абзац сочинения, в нем есть к чему придраться, и все же он радует меня куда больше, чем многие трафаретные начала с неизбежными «является», «принадлежит» и прочие аксессуары вступлений, потому что это свое, и автору абзаца нужно только совершенствовать свою письменную речь, в то время как многим старшеклассникам нужно еще изживать бесчисленные штампы.

Примерно то же можно сказать о стиле ученицы Е. Л.: «А Манилов — вот «сахарный» человек! Вот уж приторный, даже неприятно. А как едко он описан Гоголем! И его «приятная», сахарная внешность и вообще все его манеры и поступки... Он хочет быть милым со всеми; бросается в глаза его неприятненькая сладкая услужливость...».

Ученица, наивная, но добросовестная, не очень начитанная, но серьезно интересующаяся литературой, написала сочинение на тему «Что мне нравится и что не нравится в Базарове» (между прочим, среди работ на эту тему интересные, живые, горячие встречаются особенно часто). Сочинение абсолютно грамотно (я говорю об орфографии, пунктуации и стиле) — и вдруг: «Мне очень. нравится в Базарове его неподражание» (выделено, мною.— *В. Л:).*

— Что? «Неподражание»? Такого слова нет!

Но я, наткнувшись на него, подумал: сочинение классное, тема заранее не объявлена; девочка ищет своего слова, которое значило бы то (хотя и не совсем), что сказал Пушкин об Онегине: «неподражательная странность» или, может быть, «независимость взглядов». Сразу подходящего слова она не находит, и вот рождается «временное» слово «неподражание», которое все-таки довольно точно выражает то, что нужно.

Это «ошибка», но она в какой-то степени радует. А вот когда в сочинении о Наташе Ростовой я читаю: «она была не красивая, но очень миленькая» (выделено Мной. — *В. Л.),* я буквально расстраиваюсь и готов, уделить десять минут специально для разговоров с классом по поводу этого «невинного» слова.

Зато как радуешься удачно найденному слову! В описании картины И. И. Шишкина «Сосновый бор» я нашел слова «застенчивый ручеек». Это же очень хорошо!

Когда перед учителем лежит работа, написанная заученными, штампованными фразами, языком опытного литературоведа, а на обложке тетради фамилия и имя ученика IX класса Петрова Петра, вряд ли ей следует радоваться больше, чем сочинению, написанному громоздкими и не вполне грамотными фразами. В обоих случаях это «брак». И напрасно, мне кажется, некоторые учителя полагают, что через слепое подражание языку маститых критиков и литературоведов можно привести учащихся к овладению совершённым литературным языком!

«Я беру как можно больше книг по данному вопросу, раскладываю их перед собой и беру фразу то из одной, то из другой книги и связываю их между собой своими собственными»,— такую характеристику своей манеры работать над сочинением я услышал однажды от десятиклассника. Если учащийся не забывает предупреждения учителя, что работа будет оценена «двойкой», если в ней обнаружатся фразы, списанные из книги, он, учащийся, старается несколько переделать чужую фразу. Переделка переделке рознь. В иных случаях ученик столько «попыхтит» над фразой, что она действительно перестает быть похожей на свой источник. В таком случае и труд ученика не бесполезен. Но чаще всего старшеклассник вносит в чужое предложение такие ничтожные изменения, что авторское право остается за литературоведом. «Образ вишневого сада играет в пьесе большую, многостороннюю роль»,— пишет литературовед. «Образ вишневого сада имеет в пьесе большое, многостороннее значение»,— пишет десятиклассник. Иногда фразы обмениваются местами.

Но вот ученик, занятый «творческим» списыванием, набредает на фразу, которую он не совсем понимает, в то же время она ему очень нравится, и он решает ее в неприкосновенном виде перенести из статьи, из книги в свое сочинение. Может быть, учитель не заметит. Может быть, фраза ему, учителю, понравится, и он на полях возле фразы напишет: «Очень хорошо сказано!» И юный компилятор пишет: «Дворянская культура, когда-то живая и плодотворная, давно стала мертвой, превратилась в «многоуважаемый шкап», к которому обращается с одной из своих обычных шутовских речей по случаю столетнего юбилея шкапа водевильный, дядюшка Гаев, страдающий патологической, безудержной болтливостью...» Автору компиляции не совсем ясно, почему Гаев назван «водевильным дядюшкой», что значит «патологическая болтливость», но — тем лучше! Может быть, именно из-за этого все это выглядит особенно умно…

У каждого ребенка, приходящего в школу, уже есть свой «материнский» (слово М. И. Калинина) язык. И этот, материнский язык и обогащается. Не все слова входят в него, не все обороты, а только те, которые по той или другой причине ему родственны. Слушая разговоры родителей, товарищей, речь учителя, читая книги, ученик вносит (большей частью, незаметно для себя) те слова, которые входят в него не как инородные тела, а «свободно», как слова одного стиля с «материнским». Некоторые из слов, из оборотов, на которые ученика наталкивает хороший учитель, родители, книга, ему так нравятся, что он уже сознательно вводит их в свою речь. Он подражает учителю, товарищу, писателю, но берет опять-таки преимущественно слова, естественно вливающиеся в его материнский язык, естественно делающиеся «своими». Вспоминаю такой случай. Мне было 14 лет, я учился в V классе дореволюционной гимназии, когда прочел рассказ, написанный талантливой девочкой, о том, как увяла прекрасная роза. Там я встретил фразу, показавшуюся мне очень красивой: «И садовник, тот самый садовник (в рассказе было названо его имя), который лелеял и принес эту прекрасную розу своей хозяйке, теперь безжалостно выбросил ее в окошко». Фраза понравилась мне настолько, что я решил во что бы то ни стало использовать аналогичный оборот в сочинении.

В это время я «пыхтел» над домашним сочинением на тему: «Типы крепостных крестьян в «Записках охотника» Тургенева».

Я довольно быстро нашел удачное применение новому для меня обороту: «И Бирюк, тот самый Бирюк, которого все считали грозой крестьян, развязал руки пленника и отпустил его на свободу». Фраза органически вошла в мой текст. Это было подражание, но умное подражание, потому что понравившийся мне оборот не был чужд моему «материнскому языку».

Очень часто встречается в сочинениях недостаток, который прямо относится к так называемому изложению, хотя многие школьники с этим, безусловно, не согласятся: сочинение не делится на абзацы.

О том, что это нужно, им говорят в ту пору, когда они еще и не могут понять значения абзацев. И вот девятиклассник, которому давно известна роль точки, но в голову никогда не приходило, что роль абзацев напоминает роль точки, пишет сочинение в семь страниц, где нет ни одной красной строки, за исключением первой.

Предложите ему выразительно' прочитать свое сочинение. Весьма вероятно, он сможет неплохо это сделать и будет очень удивлен, если, вместо похвалы, ему скажут: «Так это сочинение прочесть нельзя!» В самом деле, сочинение, не разделенное на абзацы, должно быть сначала до конца прочитано одним тоном. Ведь деление на абзацы — это же и указатель, как читать, где нужно делать выразительные остановки... Более того, отсутствие такого деления или неверное деление может просто изменить смысл написанного.

Когда я беседую с учащимися на эту тему, я «беру на вооружение» прелестный рассказ К.Г. Паустовского: «Случай в магазине Альшванга».

Напоминаю его содержание.

В газету «Моряк», где Паустовский работал секретарем, писатель Андрей Соболь принес рассказ «раздерганный, спутанный, хотя и интересный по теме и, безусловно, талантливый».

Печатать рассказ «в таком небрежном виде было нельзя». Но предложить его Соболю исправить не решились: «он не мог возвращаться к написанным своим вещам и терял к ним интерес».

На помощь пришел корректор, старик Благов, в прошлом директор газеты «Русское слово». Он взялся исправить рассказ, не выбросив и не вписав ни одного слова. Благов выполнил свое обещание. Рассказ преобразился. «Я прочел рассказ и онемел. Это была прозрачная, литая проза. Все стало выпуклым, ясным. От прежней скомканности и словесного разброда не осталось ни тени. При этом не было выброшено или прибавлено ни одного слова».

Что же сделал с рассказом Соболя Благов? Оказалось, он только правильно расставил все знаки препинания, особенно тщательно — точки.

Но, конечно, одного рассказа мало. Крайне важно об абзацах побеседовать конкретно, особенно если не признают их многие. Стоит прочитать одно-два сочинения перед классом сначала так, как они должны звучать, когда они разделены на абзацы бессмысленно (а может быть, и вовсе не разделены), а затем при правильном членении.

Скажу еще несколько слов о началах и концах сочинений. Да, не о стиле вступлений и заключений, а о стиле начал и концов. На уроке сочинения можно иногда видеть сидящего .с потерянным видом ученика... Праздно лежит ручка, в тетради, кроме заголовка сочинения, ничего не написано.

Спрашиваешь: «В чем дело?»

«Никак не могу начать»,— отвечает «несчастный». Бывает и так. Весь урок он или она торопливо пишет, а минут за десять тетрадь отодвигается в сторону, на лице мучительная сосредоточенность: «Не знаю, как кончить».

Бывает, не сомневаюсь, что такое случается со слабыми учениками, у которых мало слов или мало знаний. У меня чаще так бывало с хорошими учащимися, которым постыли начала-формулы и концы-формулы, вроде: «Роман «Молодая гвардия» является»... или «Роман «Мать» и в наше время сохраняет свое революционное значение».

Однако в поисках лучшего начала или лучшего конца учащиеся все-таки не могут отрешиться от мысли, будто сочинение обязательно должно начинаться с красивого вступления и заканчиваться изящно закругленным заключением. А между тем — и это нужно внушать старшеклассникам: если нет потребности во вступлении, сочинение можно начинать самыми простыми словами, первыми пришедшими в голову в связи с темой, то же относится и к заключению.

Вот пример простых и нужных начал... . «В романе «Обломов» Гончаров показал человека, исковерканного крепостным правом,— это Илья Ильич Обломов» («Ольга Ильинская и Агафья Пшеницына»).

«Ближе всего нам герои современной советской литературы, люди, которые вызывают в нас глубокое уважение и симпатию. Это люди, подобные Павлу Корчагину, Алексею Мересьеву, молодогвардейцам. Рахметов, герои романа Чернышевского, будит в нас, современных читателях, сильное чувство симпатии, несмотря на то, что он человек не нашего поколения, не нашей эпохи. В Рахметове мы впервые встретились с теми чертами, которые так близки и дороги нам в советских людях» («Чем дорог нам Рахметов»).

Лучший путь исправления стиля школьных сочинений, помимо указанных — то переработка сочинения самими учениками.

Переделка сочинений тесно связана со всей работой преподавателя литературы на уроках — не только на уроках разбора сочинений.

Я упоминал о различных стилистических упражнениях.

Мне хочется здесь заметить только, что особенно ценны упражнения в замене одного оборота другим, однозначащим по смыслу. Такими упражнениями я занимался в «кружке сочинений». Иногда можно при разборе сочинений или на одном из первых уроков в старшем классе — VIII и IX, когда даются первые указания о том, как писать сочинения, напомнить, как много способов есть для выражения одной и той же мысли, хотя обычно различные варианты придают ей новый оттенок.

Когда я впервые предлагаю тему «Что мне нравится...» или «Мое отношение...», некоторые из новых для меня учащихся спрашивают: «Это значит, нужно писать: «Мне нравится Татьяна Ларина за ее любовь к природе, мне нравится Татьяна за ее русскую душу, мне нравится?..»

Я объясняю: есть множество вариантов для выражения этой мысли, можно вообще не употреблять слов: «мне нравится», а найти другие слова, другие обороты (в книге приведены образцы сочинений, в которых найдены удачные замены для этого оборота).

Не знаю, стоит ли повторять и разжевывать мысль о роли чтения для исправления стиля. Конечно, чтение чтению рознь. Тысячи юных читателей глотают книги, не замечая ни великолепных описаний, ни авторских комментариев, ни размышлений героев произведения. События! Факты! Остальное неинтересно! — таков лозунг этих горе-читателей, порой пропускающих даже диалоги, И очень хорошо, что появилась, наконец, умная, увлекательная книга Н.И. Калитииа «Искусство быть читателем», цель которой — воспитать настоящих читателей. Но ведь и до этой книги среди школьной молодежи было немало хороших читателей и, несомненно, именно среди них больше всего хороших стилистов.

Есть еще очень важный фактор, оказывающий большое влияние на стиль ученических сочинений. Я имею в виду язык учителя. Учитель — мастер слова, несомненно, даже незаметно для себя способствует совершенствованию речи учащихся.

Но вот что бывает. Учитель говорит абсолютно грамотно, но он пристрастен к некоторым «педагогическим» формулам, считая их, быть может, обязательной принадлежностью урока.

Учитель входит в класс. После нескольких «организационных» формул, которые, вероятно, действительно неизбежны, следуют другие: «Приступаем к опросу по материалу предыдущего урока!..», «Перехожу к изложению нового материала...», «Темой моей сегодняшней лекции является...» И сама лекция у некоторых учителей (говорю не об одних словесниках) носит иногда официальный характер.

Официальные словесные формулы никогда не могут способствовать совершенствованию языка школьников, они только укрепляют убеждение некоторых из них в том, что язык устных ответов и школьных сочинений должен носить «особый», несколько формальный, казенный характер. А что такая официальная речь учителя иногда старшеклассникам нравится,— это не миф. Вспоминается неглупый ученик техникума, где я когда-то преподавал, наизусть запоминавший книжные фразы любимого учителя, который и авторитет свой создал с помощью таких фраз.

Насколько же лучше, когда учитель литературы говорит на своем уроке просто, свежо, живо, непринужденно. Очень хорошо, когда у учителя богатая лексика, и он может разнообразить свою речь. Если учитель часто повторяет одни и те же фразы, пользуется словами-паразитами, учащиеся подхватывают их не для того, чтобы ввести в свою речь (хотя и такое случается), а для того, чтобы посмеяться над слабостью учителя (что совсем уже плохо).

Одна из наших целей — добиться подлинно грамотного стиля в сочинениях. Это очень трудоемкая работа, где рука об руку действуют ученик и учитель. Нет ничего хуже несправедливого отношения учителя к исканиям ученика. Я думаю, что многое можно простить ученику, который ищет для своих мыслей соответствующую словесную форму и при этом, естественно, ошибается, спотыкается, принимает случайное слово за настоящее.

Зато какая радость читать сочинение, написанное отличным русским — и в то же время своим — языком! И пусть в нем читатель найдет что-то от Тургенева, или от Горького, или от Пришвина (это же естественно): ведь и у больших мастеров нашей литературы иногда найдешь строчку, напоминающую строки его предшественников. Но все же это свое, потому что это стиль, выросший на «материнском языке» юного автора, и чтение учителем вслух таких сочинений приносит неоценимую пользу всему классу.