

Восхождение к дословности

Из опыта освоения
учителем литературы
драмогерменевтических
премудростей

Часть 1. ВОЗНИКНОВЕНИЕ ЛИЧНЫХ РЕКОНСТРУКЦИЙ

Сентябрь. Читаем в 7 классе из «знакового» Пушкина (новый учебный год я решил начать с текста, который ребята уже проходили в 5 классе).

На партах листочки со стихами.



СЕРГЕЙ ПЛАХОТНИКОВ,
учитель литературы, Москва

Монотонная однозначность, эксплуатируемая школьным преподаванием, порождает расхожие представления, банальнейшие алгоритмы и примитивнейшие штампы.

Школьник привыкает не столько понимать и толковать, сколько вспоминать и, угадывая, подражать... А если уроки строить так, чтобы ученики обнаруживали подробности, детали, из которых и ткётся жизненное полотно? Ведь помнить деталь – это значит, заметить её как значимую.

Значимость обязательно проявится в интерпретации, а интерпретация предполагает «поле свободы» в выражении личного замысла.

Ворон к ворону летит,
 Ворон ворону кричит:
 «Ворон, где б нам отобедать?
 Как бы нам о том проведать?»
 Ворон ворону в ответ:
 «Знаю, будет нам обед;
 В чистом поле под ракитой
 Богатырь лежит убитый.
 Кем убит и от чего,
 Знает сокол лишь его,
 Да кобылка вороняя,
 Да хозяйка молодая».
 Сокол в рошу улетел,
 На кобылку недруг сел,
 А хозяйка ждёт милого,
 Не убитого, живого.

Кто-то, наморщив лоб, недоверчиво бурчит. Кто-то, хитро прищурив глаза, напоминает: «Что-то там странное было в этом стихе...» А Лёня просто и категорично выкрикивает: «Да это ж не Пушкин, это былина!»

ОБЖИВАНИЕ ТЕКСТА

Начали с разминки, которая состояла из серии приёмов, называемых в драмогерменевтике *блужданиями*. По Букатову, *блуждание* по тексту нужно, чтобы сделать текст знакомым, непугающим, *обжить*. Это один из первых этапов работы с текстом (см. <http://www.openlesson.ru/?p=14839> – Прим. ред.).

Попросил ребят, севших четвёрками по командам, найти слово, которое в тексте встречается наиболее часто, и написать на доске число – сколько раз оно использовано автором. Вот на доске стали появляться цифры. Одни семёрки и восьмёрки! Кто прав? Мне-

ния разделились. Когда разобрались, стало понятно, что восьмое (*воронáя*) – родственное.

Потом все составляли в тетрадах перечень упомянутых в повествовании *персонажей*. Полученное количество опять указывали цифрой на доске. Через пару минут в разных местах доски появились пять семёрок и одна восьмёрка. Сперва подивились случайности совпадения. Потом взяли за восьмёрку.

Восьмёрка многих возмутила. «Вы, что ли, третьего ворона посчитали?» – засмеялись одни. Встал Стасик, конфузливо подошёл к доске и начал стирать. Из его группы кричат: «Не стирай! Пусть будет!» Но Стас уже стёр...

Я попросил Стаса, коль уж вышел к доске, поработать писцом и записать мнения команд. Группы по очереди называли по одному *персонажу*, а Стас записывал: «Ворон, сокол, ворон № 2, кобыла, богатырь, хозяйка, недруг».

Спрашиваю его шёпотом: «А кто восьмой-то был?» В ответ он шепчет: «Милóй». Я понимающе киваю, а сам думаю: вот случайно... Но группа не отважилась отстаивать свою восьмёрку, и мы продолжили работать.

(В первоначальном виде цепочка драмогерменевтических процедур выглядит так: блуждание-разминка → составление списков действующих лиц (блуждание на более продвинутом уровне) → сравнение полученной численности → проверка

«на прочность» перечисленных лиц → различие в перечне «действующих лиц» и «упомянутых» (которые «на сцене не появляются», но, находясь за кулисами, упоминаются кем-то из «действующих лиц») → уточнённое понимание *кто, где, чем* занимался → обнаружение в авторском тексте не увиденных прежде *странностей*. Если бы учитель более точно следовал этой цепочке, то заданная поэтом *парадоксальная неоднозначность* соотношения «художественных реалий» *убитый-милой-недруг* была бы выявлена классом и раньше, и ярче. – *Прим. В. Букатова.*)

ПЕРЕСКАЗЫ

Прошу ребят сдать листочки с текстом. Чтобы приступить к следующему этапу путешествия в словность, читателям нужно кратко сформулировать свои представления: *о чём* же повествуется в тексте, только что ими прочитанном? На моих уроках этот процедурный шаг обычно трансформируется в учебное задание: *написать пересказ в прозе*.

Пересказы создавались всё теми же рабочими командами: сообща вспоминали текст, советовались. В одних командах пересказы были всего лишь схожи, в других – переписаны один в один. (Изначальная формулировка – кратко сформулируйте, о чём идёт речь, – более эффективна, так как после неё никто из учеников не стре-

мится переписывать текст «один в один». – *Прим. В. Букатова.*)

Скоро в классе выяснилось, что Марта помнит стихотворение наизусть. К ней стали ходить за справками. Хотя эти справки вряд ли могли кому-то помочь, ведь – по Букатову – при пересказе мы выдаём ровно столько, сколько поняли (или сколько приняли за существенное). При пересказе то, что мы помним, как правило, становится заметным и нам самим, потому что попадает в систему причинно-следственных связей. При пересказе (особенно при восприятии версий других) возникают неожиданные открытия и осознания, которые потом сделают *исполнение* стихотворения увлекательным и неповторимым.

ЧИТКА

Наконец наступил долгожданный момент читки пересказов.

Жребий пал на команду, в которой был Влад:

– Летит ворон к ворону и спрашивает, где бы им поесть. А тот сказал, что в поле лежит убитый богатырь. Как он умер, знает только сокол. Сокол улетел в рощу.

Класс услышал и загадочно заулыбался. Дополнять было рано, поскольку по уговору предстояло выслушать ещё несколько пересказов.

Жребий пал на команду Кати:

– Два голодных ворона решили пообедать мёртвым молодцем. Кто его убил и как убил, знают сокол



и кобыла. Но кобылку украли, а сокол улетел. Хозяйка ждёт его живого.

Катя прочитала и ойкнула. В классе засмеялись, Катя тоже расхохоталась на свою «соколиную хозяйку».

Жребий пал на Никиту:

– Проза. Ворон ворону: «Ну? Есть хочешь? А еда-то где? А-а! Вот я-то нашёл, чем поживиться». – «Ну, скорей веди! – не терпится второму. – Что там? Кто убитый? И кобылку увели? И сокол видел?» – «Да! На поле богатырь убитый. И кобылу увели. А супруга ждёт милого – неубитого, живого».

Никита читал эксцентрично, чем вызвал общую симпатию, аплодисменты и снисхождение к отсебятине.

Жребий пал на Дашину команду:

– Однажды ворон прилетел к ворону и спросил, где они могут покушать. А тот ему ответил: «Там, на поле, под кустом валяется убитый богатырь, а знают об этом только конь, сокол и хозяйка. На кобылке недруг уехал, сокол улетел. Хозяйка всё знает и ждёт другого, неубитого – живого».

Здесь начались споры, которые я пустил как бы на самотёк. Большинство утверждало, что хозяйка ждала мил го, а некоторые говорили, что другого: первые уверяли, что хозяйка не знала о смерти мил го, а вторые – что она была заодно с убийцей. Марта знала текст наизусть и во всеулышание категорично процитировала: «Знает... да хозяйка молодая!»

Ребята попросили вернуть листочки со стихотворением. Споры могло решить только дословное чтение, в которое они и погрузились.

ДОСЛОВНОЕ ЧТЕНИЕ

– А-а-а, теперь понятно! – летало из одного конца класса в другой.

Но что и кому стало вдруг понятно?

– Они сговорились, а муж на охоту уехал, а тот его под кустом ждал, сокол охотничий был, а она этого и ждёт, пока он убьёт мужа-то и вернётся... – выпалила Тамара.

Тамара про сокола теперь поняла, а про жену уже давно... Наступила неожиданная пауза. Многие как-то задумались.

– Смотрите, вот... – Тамара начала читать свой пересказ: – Ворон прилетел к ворону. Ворон ворону кричит: «Где бы нам отобедать? Где узнать об этом?» Второй отвечает ему: «Я знаю, где нам можно пообедать. В поле под деревом лежит убитый богатырь. Никто не знает, кто его убил, кроме сокола. Знает ещё его кобылка и жена. Сокол улетел, кобылу увели, а хозяйка ждёт другого».

И казалось, что **всем** стало **всё** понятно. Но учителям – как о том постоянно твердит В. Букатов – полезно помнить, что так не бывает, что это иллюзия. Не забывал об этом и Пушкин.

Позже, когда я перечитывал ученические пересказы, мне пришла мысль о том, что помнить

деталь – это значит, её заметить как действительно значимую. Значимость обязательно проявляется в интерпретации, а интерпретация предполагает «поле свободы» в выражении личного замысла. По сути, это обеспечивается драмогерменевтическими постулатами: театральным – действенной выраженностью, герменевтическим – индивидуальностью понимания, педагогическим – диалогичностью (способностью педагога к вариативности в принятии педагогического решения). (В работе В. Букатова «Драмогерменевтика: основные положения» описаны все три сферы драмогерменевтики: *театральная*, включающая в качестве главных положений общение, действенную выраженность и мизансцену; *герменевтическая*, включающая индивидуальность понимания, блуждание, странности; собственно педагогическая, включающая в качестве главных положений очеловеченность, примерность поведения и диалогичность. – *Прим.ред.*)

Часть 2. В ПОЛЕ ПРОЧТЕНИЙ

Настало время публичных чтений.

Есть особо одарённые ребята, которым не доставляет труда читать стихи так, что другим интересно слушать. Но большинство нуждаются в особом сочувственном внимании. А кой-кому декламация вовсе не даётся. И здесь главное –

не перегнуть палку, не вынудить ребят кривить душой, выдавая вычурное прочтение за свою интерпретацию.

НЕ БЛАГОДАРЯ, А ВОПРЕКИ

Желающих читать вслух у нас всегда достаточно. Многим не терпится быть услышанными. Читает один, другой... Понимаю, что каникулы сыграли свою роль – ребята забыли себя «читающими вслух». Чтецы рубят строки, торопятся, тарбанят. Некоторые пытаются читать с выражением, но больше «выражаются», нежели выражают.

Я уже давно заметил – как только приходит к нам ученик из другого класса или другой школы, он начинает читать стихи или прозу как-то по-особенному завывая, иногда закатывая глаза, порой заявляя излишний пафос и неестественную торжественность.

Помню, Маша, новенькая, в 6 классе декламировала стихотворение А. К. Толстого «Где гнутя над омутом лозы...».

Речь в стихотворении идёт о том, как на берегу реки отдыхали мать и дитя. И вот мать уснула, а ребёнок то ли заигрался со стрекозами, которые кружили над омутом, то ли засмотрелся на них, а может, и вовсе не обращал на них внимания, но насекомые всячески уговаривали его подойти ближе к краю откоса...

Девочка, стоя за партой и скромно держась рукой за край, вдруг



стала как-то пафосно и неожиданно самозабвенно вещать «во весь голос». А когда она приступила к последнему четверостишью, класс сперва прыснул, а после и вовсе откровенно расхохотался. Я тоже не мог удержаться...

Несоответствие смысла произносимых слов тем интонациям, с которыми они произносились, было чудовищным. Торжественно-грозную интонацию поэта-трибуна, уместную для утверждения, например, что он «русский бы выучил только за то...», Маша умудрялась прилаживать к произношению строчек, несущих откровенно декадентские оттенки:

*Мы песенку знаем так много,
Мы так тебя любим давно!
Смотри, какой берег отлогий,
Какое песчаное дно!..*

Конечно, ученица покраснела. Смутилась. И тут пришел мне черёд прийти ей на помощь. Я поблагодарил девочку за оригинальную задумку... И поздравил с тем, что ей удалось сделать невозможное – рассмешить там, где впору плакать. А чтобы такого достичь, нужен тонкий артистический дар!

Интересно, что в результате именно этого прочтения до некоторых из учеников впервые дошёл смысл стихотворения А.К. Толстого. Дошёл не благодаря, а вопреки. Поняли через искажение. Поэтому мы искренне сказали *спасибо* чтецу за наши нечаянные открытия.

А ещё вспоминается, как шестиклассники увлеченно слушали

аудиокассету с чеховским «Налимом» в прочтении Папанова.

– Он пятью голосами читал! – воскликнул тогда Глеб. – Во класс!

«Ворон к ворону летит...» семиклассники читали из рук вон плохо. Вспомнив про реплику в самом начале нашей работы над стихотворением, я предложил им заняться чтением былин, благо по программе они нам предписаны. Мы отложили «воронов» и, открыв былины, приступили к состязанию в медленном чтении, чтобы позже вернуться к Пушкину. (Суть этой работы заключается в том, что дети читают по секундомеру: кто медленнее? При этом следим, чтобы смысл читаемого не потерялся: не коверкались слова, не держивались паузы (см. ст. В. Букатова «Медленное чтение: режиссёрская партитура» на <http://www.openlesson.ru/?p=2342> – Прим.ред.).

Рисунки на полях

Посоревновавшись на былинах в «медленном чтении», мы на следующем уроке снова вернулись к двум пушкинским воронам.

Начали с того, что я попросил ребят читать по цепочке – друг за другом. При этом строго следить за одновременным выполнением двух заданий: во-первых, «рисовать образ рассказчика», а во-вторых, удерживать звуковую «былинность» повествования.

Всегда трудно в течение одного урока читать одно и то же стихотворение. Поэтому появляются в школьной практике зачёты, когда после уроков выстраиваются очереди из учеников, чтобы «сдать» учителю стихотворение. Но подобной практики можно избежать, например, воспользовавшись подсказкой самого поэта. Все обращали внимание на поля рукописей Александра Сергеевича – они изрисованы. Что делал Пушкин, когда рисовал? Только рисовал или кого-то слушал? А, может, размышлял?

Я предложил детям, читая друг за другом стихотворение (и слушая чтение других), рисовать иллюстрацию к тексту.

Итак, началось рисование под певучее былинное чтение (а для кого-то наоборот – чтение под рисование). Ребята, в сравнении с первыми пробами на позапрошлом уроке, явно преобразились – читали вдумчиво, со зна-

нием дела. А главное, по-разному, ведь представление о рассказчике у всех разные!

Пока читали-рисовали, ко мне подошёл Сергей и сказал шёпотом:

– Посмотрите, здесь одно предложение, – и он указал на третье четверостишие. – Хозяйка-то знала!

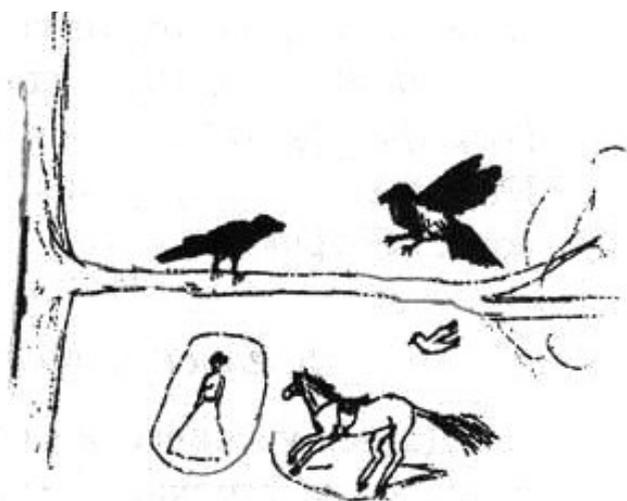
Я искренне подивился его находке. Значит, всё же не всем было понятно Тамирино открытие. Серёжка только теперь и вполне самостоятельно увидел то, что на позапрошлом уроке увидели многие.

Спустя несколько минут Сергей снова подошёл ко мне:

– Смотрите, ворон говорит: «Знаю, будет нам обед...» А сам-то он не обедает ещё. А почему, если знает, что богатырь лежит убитый? Может, богатырь ещё не убит, а только будет убит?

Ребята читали, и уже скоро должна была быть очередь Сергея. Я сдержанно пригласил его сесть на место.





И тут мне вспомнилось:

*Чёрный ворон! Что ты вьёшься
Над мою головой?
Ты добычи не добьёшься:
Я солдат ещё живой!*

С чего вдруг Сергей начал рассуждать про время и набрёл на такое открытие? Может, из-за множества прочтений? А, может быть, рисуя?

Иллюстрации получились разные. В некоторых был замечен рассказчик.

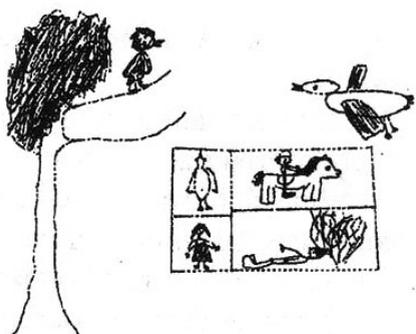
Ещё в 5 классе, при иллюстрировании «Левши» Лескова, одна девочка отлично от других нарисовала то, что происходило в кузне.

Задание было простым: нарисовать, как кузнецы подковывали блоху. Большинство нарисовали просто покосившуюся избу, из которой еле выходит «спёртый воздух». Некоторые пренебрегли тем, что кузнецы заперлись и никого не пускали до окончания работы, и поэтому в виде панорамы нарисовали то, что происходит внутри.

Ира нарисовала происходящее сверху, как бы через дымоход или какую-то щель в кровле. Это произвело впечатление. Если рассказчика мы искали при чтении вслух, то Ира его нашла во время своего иллюстрирования.

Ире также принадлежит находка – отображать в иллюстрации ответ на вопрос «про что?». При чтении чеховского «Толстого и тонкого» в 6 классе девочка нарисовала иллюстрацию к этому рассказу, вложив в неё свою интерпретацию произведения, обратив внимание на одиночество героя. На её иллюстрации толстый уходит от семьи тонкого и остаётся в середине листа бумаги один. Это свое композиционное решение Ира объясняла тем, что увидела похожее в иллюстрации художника Ю. Тюнина к чеховскому рассказу «Лошадиная фамилия».

При иллюстрировании Пушкина мы получили в классе весьма



разнообразный спектр рисунков. Были рисунки с ответом на вопрос «про что?». Но некоторые художники видели смысл своей работы в донесении до зрителя «образа рассказчика». Были и просто рисунки-перечисления деталей или всех упоминаемых лиц. Но главное – появились суждения. Например: «Это стихотворение о женском коварстве». Или: «Животным – лишь бы поесть, им безразлично челове-

ское страдание». Или: «Всё же это баллада!»

Чуть позже возникла проблема с прямой речью. Появилась она таким образом. Вдоволь начитавшись русских былин и выполняя другие задания, ребята пришли к своим прочтениям «Воронов». Некоторые отважились читать на весь класс.

Тут-то и возникла проблема прямой речи. В. Букатов говорил, что у пушкинских редакторов часто возникали (и возникают) проблемы с авторской пунктуацией. Оказалось, что в одном из собраний сочинений (А. С. Пушкин. Собр. соч. в 10-ти т./Под ред. А. Саакянц. – М.: Худ. лит., 1974) в этом стихотворении вовсе нет кавычек, и тогда получается, что последняя строфа принадлежит ворону, а не рассказчику, что и было отражено в одном из чтений.

Последняя строфа вообще оказалась решающей, поскольку в ней заключено отношение к событию. Кто-то её читал упрекая, кто-то – удивляя, а кто-то – и вообще ободряя.



В ПЛЕНУ СТЕРЕОТИПОВ

Работая учителем начального, а затем и среднего звена, я заметил, что в раннем школьном возрасте у человека формируется стереотип определённым образом видеть и слышать происходящее вокруг него. Этот образ у каждого связан с его жизненными *переживаниями, воззрениями* на доброе и злое, *представлениями* о разрешённом и запретном, с формами выражения, то есть с тем, что называется «жизненной идеологией» (по М. Бахтину).

Ученик в школе зажат в жёсткую и однозначно толкуемую систему: режим, расписание, дисциплинарные требования. Но эта жёсткость на человека влияет благотворно – организует его, гарантирует защищённость, психическое и физическое здоровье. Но совсем другое дело, когда и само обучение строится так же жёстко. Тогда заданная однозначность в интерпретации тех или иных понятий, решений или содержания художественных произведений накладывает досадный отпечаток на формирование *жизненной идеологии* школьника.

Монотонная однозначность, то и дело эксплуатируемая школьным преподаванием, порождает расхожие представления, банальнейшие алгоритмы и примитивнейшие штампы. Школьник привыкает не столько понимать и толковать, сколько вспоминать

и, угадывая, подражать. Конечно, и эти две способности иногда весьма полезны, но когда они тотальны и всеобъемлющи, то приводят к выхолащиванию тех мелочей и подробностей, из которых ткётся жизненное полотно.

Как только то, что было новизной, становится привычным штампом, необходимость выслушать мнение другого и понять его отпадает. Из обрывков штампов мы составляем некую компиляцию, выдавая её за выстраданное личное мнение. Происходящее вокруг начинает представляться набором ситуаций, кажущаяся похожесть которых уже давно нам приелась (или даже набила оскомину). И тогда достаточно только взглянуть на облик действующих лиц, услышать их первые реплики, как мы уже готовы сказать, чем всё кончится. «Это очевидно», – с лёгкостью констатируем мы и, теряя интерес, шагаем дальше по жизни...

ВЕРСИИ КОЛЛЕГ

Дивясь ученическим открытиям, я незаметно для себя начал сам переоткрывать пушкинские строки. Я ходил по школе и спрашивал мнение других учителей о «воронах». А поскольку я подходил к одним и тем же людям неоднократно, то всякий раз поражался различию учительских версий по поводу фабулы стихотворения. Одни упорно говорили, что речь

идёт о женской верности, что «хозяйка ждёт милого» живым. Когда я обращал их внимание на слова о том, что она знала, «кем убит и от чего», мои собеседники продолжали настаивать на своём, тем самым подчёркивая преданность хозяйки своему, как они говорили, «любимому до гроба».

Другие, загадочно улыбаясь, разворачивали криминальную интригу с убийством несчастного мужа в чистом поле у куста ракиты, когда последний, ничего не подозревая, выехал по обыкновению поохотиться.

Третьих занимала судьба обеда – они подчёркивали очевидность того, что вороны теперь могут беспрепятственно пообедать, поскольку сокол улетел в рощу, кобылку увели, а молодая хозяйка не бродит в поисках пропавшего мужа, а мирно сидит дома и ждёт нового милого.

Четвёртые, увлекшись структурой, указывали на необычный ритм, возникающий в начале стихотворения, когда слово «ворон» повторяется пять раз, что, по их мнению, указывало на явное былинное происхождение стихов и на ворона как символическое воплощение беды и неминуемого рока...

Но ещё больше меня поразило то, что при первых прочтениях стихотворения практически все, *включая меня самого*, видели одно – несчастного богатыря, убитого на поле брани, и его безутешную возлюбленную (иногда – жену).

ЕЩЁ ОДИН ВОРОН

Чуть позже я нашёл в одном из изданий Александра Сергеевича комментарий, который указывал на то, что стихотворение в прошлом столетии печаталось с подзаголовком «Шотландская песня». Была возможность в этом убедиться, когда я подержал в руках издание пушкинских сочинений от 1887 года, в котором название стояло на своём месте (Сочинения А.С. Пушкина: стихотворения: Т. 4.– изд. 2-е испр., дополн.– СПб.: Изд. А.С. Суворина, 1887.– С. 199.– *Прим. ред.*)

А ещё в одном из учебников по литературе для 5 класса (под редакцией А.Г. Кутузова), я встречал упоминание о том, что Александр Сергеевич перевёл *шотландскую балладу*. Там говорилось следующее: «Великий русский поэт сократил количество четверостиший в переводимой балладе, для того чтобы сохранить напряжённость повествования (дело в том, что в английском языке большинство слов короче русских)».

А потом коллеги принесли мне сборник английских баллад, в котором я увидел не только пушкинский перевод, но и сам оригинал (Сост. Л.М. Аринштейн.– На англ. яз. с параллельным русским текстом.– М.: Радуга.– 1988.– С. 30).

Приведу собственную версию *подстрочника*.



Два ворона

Раз я бродил совсем один,
Я слышал, как два ворона
строят планы;
Один говорит другому:
«Куда мы направимся
и сегодня поужинаем?»

«За твоей спиной, в старом
зброшенном рву,
Я знаю, лежит недавно
убитый рыцарь;
И никто не знает, что он
лежит там,
Кроме его ястреба, гончей
и возлюбленной.

Его гончая – в поисках добычи,
Его ястреб ищет новый дом,
Его подруга нашла себе пару,
Так что мы можем
хорошо пообедать.

Ты сядешь на его белую шею,
А я выключу его симпатичные
голубые глаза;
Из локона золотистых волос,
Когда он подрастёт, мы
сплетём наше гнездо.

Много кто хотел бы
полакомиться,
Но никто не знает, где он;
Его белые кости, когда
очистятся они совсем,
Ветер разметает повсюду.

Видимо, время распорядилось
так, что баллада вяжется в нашем

сознании чаще со смертью на поле битвы и верностью до гроба, нежели с супружескими кознями. Мы говорим: «Это ж баллада!» – и перед глазами всплывают благородные (былинные) образы.

В том же сборнике обнаружил я и балладу «Три ворона», сочинённую позже «Двух...». По мнению Вальтера Скотта, она *rather a counterpart than a copy of other* («скорее противопоставление, чем копия предыдущей»). Под «other» имеется в виду шотландская баллада «Два ворона», за перевод которой и взялся Пушкин.

Этот более поздний вариант с «тремя воронами» интересен тем, что им так и не довелось пообедать убитым, потому что их не подпустили к телу убитого ни «свора верная», ни «быстры соколы», ни «дева молодая», которая хоронит возлюбленного и «на могиле умирает». Поэтому баллада о трёх воронах завершается такими строчками (перевод С. Степанова):

*Дай, Бог, таких нам похорон,
И псов, и соколов, и жён!*

*(Полную версию читайте
на сайте www.openlesson.ru)*