



Учебный процесс

РАБОТА НАД ТЕКСТОМ? — СОЗДАНИЕ ТЕКСТА!

Александр Мурашов, профессор, доктор филологических наук

Творческое отношение к творческому слову — цель долгого и трудного пути освоения слова и овладения его тайнами, скрытыми от поверхностного взгляда. Такое отношение предполагает иногда ролевую деятельность, умение увидеть предметы и явления в новом разрезе, под новым углом зрения. Это мы назвали «сменой концептуальной системы», когда автор создаваемого текста идентифицирует себя с героем и предметом, о котором рассказывает. Такая работа — следующий этап; на предыдущих ребята всякий раз оказываются к нему подготовлены. И всё же говорить о предмете «изнутри» его, так, как он сказал бы сам, если бы умел, — «высший пилотаж» словесного искусства, при котором автор должен на известное время оказаться гидом, режиссёром, сценаристом, актёром, идентифицируя себя с изображаемым.

Развёртывание метафоры

Среди «героев», от имени которых, «изнутри» которых предстояло увидеть и показать мира, — теннисный мяч, руль трактора, троллейбус; о луне следовало рассказать, увидев её глазами сторожевой собаки (последнее ребята могли выполнить тем более чётко, что в наших случаях большинство из них — жители деревни). Услышав несколько литературных фрагментов подобного рода, учащиеся принимают за работу, где главное — не изобразить внешнее явление, а предьявить самого себя, воспринимающего и осмысляющего мир в иной системе речевых координат. Эта система базируется на иных отношениях объекта действительности и словесных знаков, их обозначающих: «Прежде чем быть выраженной в словесных знаках, метафора предстаёт как отношение между означающим и означаемым в порядке идей или вещей — в зависимости от того, что связывает идею с предметом, идеей (или знаком-представителем) которого она выступает» [2, с.461]. Именно развёрнутую метафору создают учащиеся, говоря «от лица» изображаемого предмета и меняя все при-





вычные эмпирические точки зрения на предметы и явления мира, в образном круге представлений пытаюсь приобрести новый опыт, новую эмпирию, с позиций которых предстоит увидеть и показать окружающее. Задания такого рода выполняются сначала в командах: несколько участников вместе пытаются создать образ, от имени которого предстоит писать. Последовательность довербального этапа, когда каждый зафиксировывает наиболее характерные для данного предмета понятия, а потом все собирается в составе экипажа и начнут составлять общий текст, такова.

1. Учащиеся закрывают глаза по просьбе преподавателя и пытаются «увидеть» предмет, мысленно «приближая» его и разглядывая в подробностях.

2. Учащиеся пытаются ощутить себя этим предметом, с закрытыми глазами «разглядывая» уже не его, а происходящее вокруг с позиций этого предмета (субъекта). Преподаватель при этом произносит монолог, помогающий им сгенерировать изображения меняющихся вещей.

3. Учащиеся стремятся, не обращая внимания на окружающих, осмыслить себя этим предметом — воспроизвести иллюстрирующие его или в какой-то степени характерные для него жесты, записать слова, которые он мог бы «произнести».

Затем экипажи объединяются — и из записанных разрозненных слов, из сохранённых в виде комментариев разрозненных жестов составляются целостные тексты с изменением концептуальной системы:

Туда-сюда. Туда-сюда. Туда-сюда-туда-сюда. Туда-сюда-туда-сюда-туда-сюда. Фу, наконец-то минутка передышки! Каждый день — туда-сюда. Утром — туда-сюда. Вечером — туда-сюда. Неужели нельзя выбрать из коробки кого-то другого? Ну почему именно я — то туда, то сюда, то сюда, то туда? Приходят, хватают, и давай издеваться! Все бока уже поотбивали. Посмотрите на меня. Вот здесь, возле надписи, уже трещина. Так и помереть недолго. О, опять пришли туда-сюдакать. Ну хоть потеряйте меня кто-нибудь, чтобы не скакать мне больше то оттуда сюда, то отсюда туда!

«Теннисный мячик»

Приведённый пример нуждается в озвучивании; именно чтение этого текста с подходящим интонированием показывало, насколько его авторы (это творческая группа) идентифицировали себя с теннисным мячиком, летающим из стороны в сторону и изрядно утомлённым. Описания уже нет: вместо него — рассказ некоторого предмета о себе, но такой рассказ, в котором «жизнь» этого предмета и его об-

лик выступают ясно, оказавшись способными продуцировать такой текст. В этих словах — тот экзистенциальный круг, который очерчивается вокруг предмета, оправдывая монолог от его «лица».

Вот, урод, опять приперся и дышит перегаром прямо на меня. Опять с утра «Белую Вежу» хлестал. И с грязными руками: сейчас меня лапать начнёт... А хоть бы раз тряпочкой протер! Да... Закурит — бычками в меня тыкать будет — а ещё знак «Мерседеса» прицепил! Теперь я — часть иномарки, а не руль «Белоруса»! Эге! Да он с фингалом: видно, вчера опять жена засветила! Эх, блин, тяжёлая у меня доля — с этим грязным алкашом по полям мотаться!

«Руль трактора»

В индивидуальных текстах много звукоподражаний, междометий; звуки растягиваются или компрессируются, в зависимости от того, быстро они произносятся или растянуто, отражают особенности реального бытия предмета или нет. Так, в «монологе» собаки часты «У-у-у!», «Ы-ы-ы!», троллейбус издаёт характерное шипение, открывая и закрывая двери, щёлканье кнопками, а тот же руль трактора слышит поблизости рокот мотора, стараясь воспроизвести его в фонетической импровизации своего «высказывания». Элементы «жизни» образа воспроизведены в фонетике, в словах, которые не характерны для повседневной речи или наполняются особым звучанием и смыслом: «Так же как речь... служит предпосылкой для художественной литературы, так и эмоциональная активность человека оказывается одной из физиологических предпосылок для его эмоционально-эстетической деятельности» [Л. Салямон; 7, с.220]. Особый эмоциональный строй монолога предмета о себе — не только отражение состояния автора, но и попытка некоей «подстройки», необходимой для более эквивалентного воспроизведения образа в системе его экспрессивных координат. Но в показ происходящего глазами предмета вторгаются элементы диалога — так, речь фонаря, освещающего улицу, команда предложила как часть некоторой виртуальной беседы:

Она: «А ты какие фонари любишь? Желтые или синие?»

Он: «Я больше люблю желтые. Они теплее».

— О! А я больше нравлюсь! Приятно. Ходят все подо мной. Разговаривают. О любви. А я до своей любимой никак не дотягиваюсь: до неё метров пятьдесят... Но — дождь опять. Ща затечёт опять под крышку, снова замкнётся.

— Эй, придурок жёлтомордый, опять рассопливился! Людишками восхищаешься. Да ты посмотри на них: то ноги в фонтанах моют, то вообще собак выгуливают под нами...



- *А я бы тоже с любимой в фонтан залез.*
 - *Смех! Ой, не могу! Додумался! Тебя же коротнет! Тьфу, не видно ничего, дождь. А эти все ходят и о чём-то шепчутся...*
 - *Они живые, я им завидую!*
- «Диалог фонарей»

Драматизация на уроках словесности

«Замкнись» — в повседневном языке это слово не употребляется в такой форме, в таком значении. «Коротнет» — слово из языка электриков, которое вполне органично мировидению фонаря, и которое авторы вкладывают ему в уста. Так постепенное наполнение работы драматургическими интенциями приводит к *диалогу* — основе всякой драматизации, взаимодействию коммуникативных намерений в импровизированной беседе. И становится очевидно, что, как описание практически не обходится без элементов повествования и рассуждения, так любой текст оживляется, становится более визуализированным и действенным, если в нём наличествуют элементы диалога, передающие не только латентные речевые структуры, но и саму речь, в её непосредственном разговорном звучании. Переход к диалогическому осмыслению предмета и явления — серьёзная модификация словесного мирозерцания, знаменующая абсолютно новый этап творческого проникновения в жизнь предмета, его показа, этап креативной коммуникации предмета (автора) со слушателями. На диалогическом этапе коммуникативные реплики в своей совокупности, на пересечении характеристик и интенций, составляют рельефный портрет явления, гораздо более отчётливый, нежели в чисто монологическом осмыслении.

Диалог как средство творческой организации мысли присутствует в разных ситуациях и разных формах.

1. Интервью с литературным героем (ролевая атрибутированность автора — журналист, работник издательства, мемуарист.)
2. Импровизированная беседа с героем — спор, участие в «судебном процессе».
3. Диалог литературных героев, которые, как только раздвинулись рамки произведения, оказались рядом, что в иной ситуации было бы невозможно.
4. Продолжение диалога, начатого в произведении и оборванного на середине, — следование дискурсным стилистическим и поведенческим (в этом случае имеется в виду речевое поведение) приоритетам, слабо обозначенным автором и продолжаемым школьником или студентом.

На этом этапе укрепляется умение участвовать в разговоре, а главное — импровизировать его исходя исключительно из одной концептуальной системы, рождающей диалогические реплики обеих сторон. Виртуальный участник диалога, помимо учащегося, — герой литературного произведения или писатель; создавая его воображаемые ответы или реплики, предстоит следовать сложившимся стилистическим определителям, способным показать и доказать «подлинность» собеседника. Задание осложняется тем, что произведение литературы привычно воспринимается как иной мир, отстранённый и остранный; здесь же предлагается сломать барьеры и преодолеть рубежи, отделяющие литературу от жизни. «Как фикциональность, так и эстетичность обуславливают изоляцию произведения, снятие внешней референтности, ослабление непосредственного соотнесения с реальностью. В порядке компенсации оба эти свойства вызывают концентрацию внимания на самом произведении, на его структуре, на внутренней референтности» [10. С. 37]. Вхождение в мир произведения, за пределы эмпирической данности, — значительная модификация всей концептуальной системы, на которую может решиться лишь человек с развитой системой воображения или получивший достаточно красноречивый пример и основательные указания о том, как это сделать.

Учащимся важно усвоить специфику мышления и речи героя — «войти» в него, почувствовать себя им, чтобы иметь право и отвечать на вопросы — исходя из того, как сделал бы это герой. При выполнении таких заданий работают «эксперты» — те из группы, кто может верифицировать стилистику работы, её «подлинность».

В кабинете химии началась паника. Кто-то завизжал: «Газы!» Кто-то кинулся к двери, кто-то закашлялся. Я стоял ошеломлённый и растерянный.

И тут Коперник твёрдо и сухо сказал — скомандовал:

— Всем оставаться на местах!

...Я ожидал, что сейчас разразится гроза, но никакой грозы не последовало. Коперник дождался, пока я соберу осколки, и велел мне сесть на место. Только когда прозвенел звонок, он поманил меня пальцем:

— Пойди к завхозу и попроси у него стекло. Я думаю, тебе не составит труда застеклить шкаф.

(Яковлев Ю. Автопортрет // Неприкосновенный запас. М., 1983. С. 93–94.)

Услышав историю об уроке химии в рассказе Ю. Яковлева «Автопортрет», где учитель, называемый учениками Коперником, своими жестковатыми, но уверенными действиями предотвратил панику,



ребята получили задание взять у Коперника интервью — оказаться журналистами, а заодно воспроизвести реплики и сам строй мысли героя, следуя тем посылкам, которые очевидны в рассказе. Как сам учитель оценивает произошедшее? Что он думает по поводу случившегося? Вот фрагменты интервью.

— Как вам удалось найти выход из положения?

— В сложившейся ситуации, на мой взгляд, важнее всего было сохранить спокойствие, собраться с мыслями и предпринять меры, причём немедленные. Внутренне я готов был к любым неожиданностям, и потому старался держать себя в руках.

— Вам совсем не было страшно?

— Когда перед тобой ошеломлённый, растерянный ученик, а в классе начинается паника, абсолютно спокойным остаться вряд ли возможно. Но и показывать своё волнение тоже нельзя.

— Но реагируют учителя по-разному, не правда ли? В чём же причина вашего спокойствия?

— Конечно, я был напуган. Можно сказать, что не меньше ребят. Но я старше их, я их руководитель. Что бы они обо мне подумали, если бы я начал паниковать и кричать на них?

— А ученик в классе тогда допустил ошибку?

— Ничего страшного не произошло: это ведь ребёнок, мы все учились понемногу... Я видел, что он сам здорово перепугался, главное было не накричать, а успокоить: от крика ничего не изменится. А мальчик будет переживать. Тем более разбито стекло. Поэтому я не стал парня ругать — просто он должен осознать, что за поступок нужно ответить. Я попросил его принести новое стекло — не думаю, что это суровая кара.

Эти фрагменты из разных интервью — рождение «ты», «он» внутри авторского «я». Аналогично интерпретируется ситуация, показанная Ю. Боргеном («Маленький лорд»); услышав фрагменты из романа, ребята берут интервью у Вилфреда Сагена, пережившего этап драматического спора с самим собой — и одновременно с незнакомыми мальчишками из неведомого и чуждого ему мира, — мальчишками, среди которых Вилфред — чужой, неожиданно разворачивающий ситуацию так, чтобы оказаться вожаком, лидером, аккумулирующим все энергетические линии и векторы, определяющие жизнь его новых знакомых, жертвой которых он чуть не оказался. Момент, изображённый Боргеном, совершенно меняет самого Вилфреда, и важно увидеть происходящее панорамно — и в пространственном, и в хронологическом аспектах (текст Боргена читается с начала события до ситуации, когда роли заведомо переменились).

Теперь ватага настигла его. Один вырвался вперёд и при каждом шаге наступал ему на пятки. В дыре становилось всё темнее и темнее, а в голосах за его спиной звучала глухая вражда.

Но как раз в ту минуту, когда тёмный проход уперся в стену, он резко повернулся, выхватил из кармана фонарик и направил его слепящий луч прямо в лица своим преследователям.

Он даже сам не рассчитывал на такой эффект. Те, кто шёл впереди, отпрянули. Задние застыли на месте, разинув рты. Всего их было девять мальчишек, пестрая ватага: рваная одежда, нечесанные головы, грязные кулаки и худые, бледные лица, на которых написаны голод и ожесточение.

(Борген Ю. Маленький Лорд. М: Правда, 1990. С. 32.)

Условия задания: интервью берётся «через год» или «через десять» — у юноши и у вполне взрослого человека; важно понять и оценить, меняется ли у него взгляд на произошедшее, по-иному или нет оценивает он и самого себя. Кроме Вилфреда, импровизированным собеседником может оказаться один из мальчишек (тоже «через год»); один из бывших мальчишек, ставший вполне реализовавшимся в жизни человеком.

Вопросы составляются ребятами. Одни обращают особое внимание на профессиональную правильность их формулирования и стилистическую адекватность ответа созданному Боргеном образу. Других волнуют скорее моменты нравственные: что ощутил Вилфред, улепетывая от незнакомых мальчишек и неожиданно для себя самого, оказываясь их лидером; как по прошествии нескольких лет он оценивает ситуацию; что нового появилось в оценке её теми мальчишками, что тогда окружали Маленького Лорда.

Прямо на занятии формируются четыре группы; соответственно в них — два «Вилфреда» и два «мальчишки». Вопросы, задаваемые им, формулирует группа, но в основе — то, что узнать необходимо; этот вопросительный каркас определяется и формулируется преподавателем:

— *Что думал Вилфред о себе и мальчишках? Что думает он теперь?*

— *Что мальчишка думал о Вилфреде, когда увидел в его руках фонарик, и что думает теперь?*

— *Как на взгляд обоих, произошло становление лидера?*

— *Мог ли сюжет продолжаться иначе? Если да, — то как?*

— *Каким образом Вилфреду удалось быстро переломить ситуацию и из жертвы оказаться вожаком?*



Ребята выходят за рамки текста; они беседуют с героями; творчески организованное слово помогает им выразить своё видение и понимание ситуации, но — от имени и от лица главных героев, а значит, — интерпретирование ситуации изнутри её и изнутри себя самих — тот стимул к творчеству, который возникает только при собственном участии в сюжете, при осознании себя соавтором, способным выйти за его рамки. Интерпретирование как переживание, участие, когда информация содержится не в тексте произведения, а в собственном «погружении» в ситуационную сферу, — требует не столько знания, сколько индивидуального созидательного импульса, всегда дающего значительные результаты.

Страницы импровизированного дневника Маленького Лорда — это разные точки зрения и возможность разной перспективы, но они интегрированы в одном — в попытке преодолеть рамки повседневности и посмотреть на мир глазами Вилфреда Сагена в день, когда произошло его преобразование, или через десятилетие. Самоанализ, аутентичность которого, принадлежность Вилфреду, должны были обосновать или опровергнуть «эксперты», непременно исходит из досконального знания ситуации и коллизий образа, созданного Боргеном. Поэтому сразу исключались те страницы дневников, где герой говорил о подготовленности ситуации, её предустановленности, или захлёбывался жёлчью, сообщая о мальчишках, которые настигали его между штабелями досок. Для Вилфреда произошедшее было полной неожиданностью, отношение к мальчишкам было результатом полного незнания их мира. Поэтому воспоминания героя о минуте собственного духовного перерождения — это признание внезапности случившегося, без какой-либо оценки, каких-либо выводов, которые он мог сделать по отношению к мальчишкам:

Всё прошло не совсем так, как я рассчитывал. Сначала они мне угрожали, пытались ставить подножку. А пальто и вовсе могли изорвать в клочья. Я вовремя увернулся. Хотелось убежать от этих оборванных дворовых мальчишек, но я сдержался и пошёл напрямик к горе из досок. Казалось, там, в дыре между ними, был выход. Я бы смог скрыться там или незаметно сбежать от этой жалкой шайки. Но они последовали за мной. Оказавшись в темноте, я понял, что выхода нет — это просто замкнутое пространство, ловушка. Спокойно, Вилфред, они не посмеют тронуть тебя. Они знают, чем это чревато для их шкуры. Но ситуация явно не в мою пользу, нужно что-то придумать. Я уперся в глухую стену. И тут меня словно осенило — в кармане есть фонарь! Вот что нужно делать! В следующую минуту я бы-

стро достал фонарь и включил его. На голодных бледных лицах застыло удивление. Как я их, а? Надо же — даже рты разинули. Электричества у них не было и в помине.

М.Н.

Самоанализ, обращённый к конкретной ситуации, вырастает из попытки подробно исследовать происшедшее. Поэтому дневниковые фразы вроде: «Они, наверное, хотят, чтобы я стал коричневым, как и они, и пошёл в какую-то глупую народную школу», «Пускай смотрят мне в спину и завидуют», «Как же мне надоели эти мальчишки, что всё время не дают мне прохода по улице», «Я не просто разозлю вас, я приведу вас в бешенство» не только не могли быть присущи Вилфреду, но и вводили от специфики образа самонадеянного, но абсолютно растерявшегося в первый миг сына богатых родителей. Едва ли мальчишка способен на самоанализ, поэтому элементы рефлексии всегда подчинены коллизиям сюжета и возможности снова пережить тот момент:

Я продолжал идти напрямик к громадным штабелям досок. Между ними сверкнула дыра, которая тут же потерялась во мраке. Странно, что меня это сразу не удивило. Наверное, в тот момент для меня было важно просто не останавливаться, а не искать верный путь. Я сделал ещё несколько шагов и... по телу вновь пробежала дрожь... Я понял: выхода нет! Страшнее становилось оттого, что позвать на помощь было некого — поблизости не было взрослых.

У меня оставалось два варианта: либо позволить ватаге осуществить то, что замышлялось, либо одержать немедленную победу.

Не помню, как мне пришла в голову эта идея, но я как-то машинально вытащил из кармана фонарик и направил его прямо в лица мальчишкам. Они не ожидали... И я тоже... Не ожидал такого эффекта: они просто закстыли на месте, разинув рты. Странно, что эта идея возникла спонтанно. Я ведь прекрасно понимал, что никто из них раньше не видел карманного фонаря, у них и электричества-то в домах не было.

У меня в руках был козырь. И этот козырь помог мне увидеть обидчиков совсем иными — их лица изменились до неузнаваемости.

Руки мальчишек с жадностью тянулись к фонарику. Меня окружало сплошное «Дай поглядеть». Теперь я понял, что одержал победу. И победа эта была не минутной, а окончательной. Я почувствовал, что здесь, сейчас могу заставить девятерых мальчишек сделать всё, что заблагорассудится, даже против их собственной воли.

Е.К.



Психологическое и стилистическое начала, образующие внеличностное «я» и внеэмпирический опыт, снова объединились в творческом импульсе, рождающем новый взгляд пишущего на себя самого, новое слово. Умение в воспоминаниях ещё раз пережить случившееся — качество автора дневниковых записей, реализация которого объединила ретроспекцию и самоанализ, актуализируя важнейшее назначение дневниковых записей — помочь автору-герою по-новому взглянуть на мир и на себя.

Дневниковые записи от имени другого человека, чей опыт становится частью собственного «я», позволяют, идентифицируя себя с ним, не просто говорить от его имени. Но говорить в момент рефлексии, когда наедине с листом бумаги интенсифицируются мысли, обостряются эмоции, становится рельефнее память. Когда слова, изначально починённые стилистическим критериям автора произведения и фактической основе показанной им ситуации, выстраиваются в логическую цепочку и рождают целостный взгляд на произошедшее. «Погружение» становится намного более плодотворным, если перед глазами нет мешающего и постоянно напоминающего о себе текста произведения, если своё объединение с героем авторы импровизированных дневников закрепляют лишь воспоминаниями о ситуации, которую «увидели» за строками романа.

А как могли увидеть ту же ситуацию мальчишки, окружавшие Вилфреда? Оставим без комментариев фрагменты их импровизированных мемуаров:

«Он нас увидел, испугался и в следующую же секунду должен был улепетывать, да так, что нам бы ослепили глаза его сверкающие пятки. Но этого не случилось. Он шёл дальше так же спокойно и ровно».

«Через несколько метров мы уже не могли видеть даже своих рук. И внезапно в этой крошечной темноте со стороны, где должен был находиться Вилфред, загорелся яркий свет. Мы все так и ошолбенели, потому что никогда такого не видели. Этот свет ослепил нас. Он горел всего несколько секунд, но этого хватило, чтобы всё в жизни изменилось».

«Когда он заговорил, мы удивились снова. Он был не заикающейся от страха мямлей, а начал говорить уверенно, громко, отрывисто, и мы ничего не могли ему возразить. Он повёл нас. Но теперь мы шли не за жертвой, а за предводителем».

Конечно, мальчишки из бедных кварталов не оставляли дневниковых записей. Поэтому сказанное ими осталось принадлежностью воспоминаний устных, которые предложили творческие экипажи от их лица.

У школьных и вузовских «дневников» героев литературных произведений много различий. Школьные — более изящны, тщательнее оформлены, в них видно стремление максимально стилизовать саму форму «под старину»; работы вузовские отличает большее внимание к стилистическим особенностям текста и более глубокое знание психологии героя. Если «дневники» современников Онегина или Базарова — это аккуратно подшитые страницы с затейливыми виньетками и обожженными краями, исписанные тёмными чернилами, какими, по представлению ребят, должны были писать столетия назад, то более взрослых героев-авторов интересует не внешнее, а то, что составляет главное в тексте, — верность психологии образа и фактической основе.

Модификация концептуальной системы, осложнённая и закреплённая ситуацией диалога, способствует развитию устной и письменной речи, приучает, рассматривая происходящее глазами персонажа, видеть изнутри и вербализовать его ценностную систему и его приоритеты — в конечном счёте, работать с возможностями слова, его контекстами и потенциалами; к актёрской игре, но не внутри, а за пределами сюжета.

Можно было бы говорить об элементах режиссуры, если бы текст просто воспроизводился и не предполагался выход за его рамки. Но как раз необходимость смоделировать ситуацию и реплики героев за пределами авторского текста — своего рода жизнь созданной автором реальности в «саду расходящихся тропок» — позволяет говорить о том, что создаётся реальность новая, креативно мотивированная, и режиссура в традиционном понимании здесь — лишь один элемент, стилистическое и психологическое обеспечение достоверности образа, созданного творческой энергией художника.

Экспертная оценка созданного образа, его словесной презентации, требуется, когда интервьюируемыми выступают Эллочка Шукина, Остап Бендер, Сережа Каховский, Гетманов — герои литературных произведений, — а также (оставаясь за кадром) — Маяковский, Есенин, Шаляпин, явленные в письменных текстах обработанных интервью авторы мемуаров, где показаны разные стороны их личности. В последнем случае важно, чтобы известного человека не «приводили» в аудиторию: изображать Шаляпина или Ахматову — значит проявить фамильярное отношение к исторически значимому человеку. Кроме того, его появление в этом случае должно быть скрупулёзно измерено страницами оставленных воспоминаний, и всякое «домысливание», расширение биографической данности окажется непростительным вторжением в историю.



Интегрирование слова

Развитие творческого отношения к слову — это развитие таких его характеристик, как точность, образность, выразительность, действительность. Последнее качество наиболее очевидно в случае, когда в слове рождается целостная картина — но не для говорящего, а для его потенциального собеседника, эмпирический круг которого чужд новой информации. Учащиеся начинают осознавать, что всякое обращение к собеседнику — это обращение к его опыту, вступающему в связи со сказанным и благодаря этому образующему картины и сюжеты. «...Читатель воспринимает героя как действительного человека... потому, что меняется состояние самого того мира, в котором он был прозаической личностью. Читатель, переходя на точку зрения поэтического мира, свой мир не покидает, он вовлекает его в поэтические отношения. Факты его мира становятся фактами поэзии» [9, с.33]. Новая концептуальная система предполагает новые отношения говорящего и воспринимающего — такие, где не слушать было бы заведомо неверно, означало бы пропустить что-то очень важное, а необходимость информации диктовалась бы какими-то ситуационными мотивировками, приводящими к рождению иной речи. Ребятам предлагается рассказать:

- *жителю тайги, ни разу не покидавшему своей деревушки, — о современном мегаполисе;*
- *жителю пустыни, видевшему только саксаул и кустарник в парке ближайшего городка, — о лесах средней полосы;*
- *ослепшему человеку — о море, которого он не видел;*
- *человеку с врождённой глухотой, неожиданно обретшему слух, — о музыке.*

Ребята понимают, что новая информация окажется усвоенной, став личностно актуальной и визуализированной. Поэтому монологи всегда используют в качестве «точки опоры» опыт, имеющийся у собеседника: и небоскрёбы сравниваются с огромными елями, привычными жителю тайги, леса — с барханами, которые постоянно видел перед собой обитатель пустыни; работать с человеком, лишившимся зрения, помогает «Слепой музыкант» В.Г. Короленко, где краски вступают в соответствие с тем, что привычно незрячему человеку.

Особая форма креативной вербальной деятельности — синсемантическая, синестетическая, предполагающая взаимодействие слова с цветом и музыкальным звучанием. Стало традиционным составление презентаций, когда на текстовые кадры и картинки учащийся проецирует музыкальное звучание. Практикуются экскурсии

по виртуальной картинной галерее и историческим местам города, возникающим перед учащимися на экране, работа над кинофильмами и слайд-композициями, при которой взаимодействуют текст, изображение и музыкальное звучание. Если же первичной семиосистемой окажется гармония музыкальных звуков или совокупность графических линий, — работа приобретает совершенно иной смысл, напрямую обращённый к интенсивно возрастающим креативным потенциалам слова.

Так, предлагается интерпретировать услышанную музыку: а) вербально; б) графически. Вторым видом иллюстрации оставался всецело виртуальным: после музыкального звучания ребята «рассказывают» свои иллюстрации к нему, пытаясь предъявить аудитории воображаемую и озвучиваемую композицию. У каждого из слушающих есть право задать один вопрос в случае, если иллюстрация интерпретирована в слове недостаточно наглядно.

Что же касается вербального воплощения музыки, — предлагается создать:

А) собственное воплощение музыкального звучания, «рассказать» то, что видели внутренним взором при звучании произведения;

Б) рассказ о каком-то событии, о котором напомнила музыка;

В) иллюстрацию, рассказанную в слове.

К особенностям пространственно-временной организации литературно-вербального произведения добавляется хронотоп музыкальный, соотносимый в этом случае со словом: «Время в музыкальном произведении нельзя анализировать в отрыве от пространства, так как время и пространство составляют единый пространственно-временной его «каркас», где структура пространства (однородная или дискретная) зависит от законов времени и наоборот» [Шведерский А.С.; 7, с.131]. Существуют возможности иллюстрировать музыкальное произведение по типу «О чём рассказала музыка» (после прослушивания каждый говорит о своих впечатлениях и возникших образах), подбирать стихотворный текст, соотносимый с музыкальным звучанием, наглядные иллюстрации... Но, как правило, наибольший отклик вызывает работа над текстом по модели: «В звуках музыки я вижу...», составляемым во время звучания музыкального фрагмента, поскольку такая работа не требует перекодирования мимолётных ассоциаций, то есть оказывается наиболее связанной с музыкой. Условие одно: текст должен создаваться только при звучании музыки, но не после него, не по воспоминаниям, чтобы не оказаться рационально обработанной вторичной интерпретацией.



...На улице многолюдно, как во все большие праздники. Все куда-то бегут, спешат. В воздухе царит атмосфера торжества. Яркие ленточки развеваются над головами людей, летают разноцветные воздушные шарики. Везде суета и движение. Я стою один в толпе и ищу глазами кого-то. Но словно во сне: открываю рот, однако ничего не могу сказать или прокричать...

Е.К.

На пустынных улицах сумеречного города нечаянно оказался странный человек. Вот он не спеша идёт кривыми закоулками, без какой-то определённой цели. Но начинается гроза. Поднимается ветер, идёт проливной дождь, в небе сверкают молнии. Человек открывает зонтик и мчится от дома к дому, яростно стуча в двери, надеясь найти кров... Ветер мотает его вместе с зонтом из стороны в сторону, кружит, кидает о стены...

Е.С.

Один музыкальный фрагмент рождает различные ассоциации и образы: это бушующее море, гроза, автогонки, старый замок, битва, ожившая со старинной картины... После завершения работы учащиеся читают написанное — 3 или 4 человека, представители команд, способные интонационно и семантически, делая внушительные паузы, «попадать» в музыкальное звучание. Оценивается степень соответствия музыки и слова.

Конечно, музыка не может быть исчерпывающе передана в слове: в слове не может быть передано ни одно явление жизни, отсюда — проблема «невыразимого», или «мук слова», имеющая многовековой возраст. Человеческая речь — лишь семиосистема, имеющая приблизительное и эмпирически (и узуально) поддерживаемое соответствие с означиваемыми референтами: «...Количество поступающих в кору головного мозга сигналов превосходит физическую возможность их полного словесного выражения. Иначе говоря, мы воспринимаем гораздо больше, чем можем рассказать» [Л. Салямон.; 7, с.226]. Синестетическая работа приучает ребят искать и видеть максимальное соответствие слова и музыки как семиосистем и как эстетических сфер, объединять логическое (семиотическое) и эмоциональное (звуковое) в общем семантическом поле.

Командная работа, при которой соревнуются творческие экипажи, — составление «бесконечного» предложения, фрагменты которого, также составляемые без подготовки, но инициированные всем ходом предыдущей работы, предложенными формами и координируемыми словами. Ребята по кольцовке формируют текст, состоя-

ший из одного распространённого предложения. Оцениваются грамотность, логичность, умение видеть языковую (речевую) ситуацию, а внешне — длина предложения, наделённого всеми названными качествами или отражающего их. Условие эстафеты: фрагмент, передаваемый другому для продолжения, должен завершаться не интонационной «точкой» или паузой, а предлогом, союзом или другим словом, подчёркивающим незавершённость части предложения. Начинает преподаватель: «Я стою на солнечном морском берегу и вижу, как...». Продолжение девчонки с первой парты: «... над волнами, похожими на горные гряды, летают чайки, а вдалеке...». Продолжает другая: «...рассекает волны корабль, алые паруса которого, видимо...» — «... окрашены в этот цвет потому что кто-то на берегу захотел видеть появление на...» — «...горизонте второй зари — не той, что каждый день обозначает завершение земных дел, алым блеском качаясь...». И так далее. Проигрывает команда, чей представитель не смог подхватить эстафету; если же предложенная ему для продолжения структура оказалась завершённой или содержащей паузу в момент передачи эстафеты, — проигрывает тот, кто морфологически или синтаксически эту паузу сделал, и его команда.

Поскольку острый интерес всегда вызывало интегрирование повседневного (знакомого) и необычного, — сделать импровизированные репортажи предлагается как раз соединяя оба этих плана. Так, репортаж можно было провести:

- из собственного дома — через десяток лет;
- со знакомой улицы — через пятьдесят лет;
- с воздушного шара (необычное — не во временном, а в пространственном ракурсе, который представить учащиеся могут лишь со слов преподавателя и благодаря серии снимков);
- из родного города — через сто лет, глазами человека, живущего через двести лет.

Вторжение фантастического элемента повысило заинтересованность в выполнении работы, а заодно раскрыло пути возможного развития, которые предполагают авторы применительно к окружающему их миру.

Я веду репортаж с воздушного шара, который буквально несколько минут назад поднялся в воздух над Румлевым. Этот жаркий 30-градусный день «подогревает» ужасное зрелище. Пламенем объята огромная часть леса на берегу Немана. Огонь распространяется с невероятной быстротой. И этот ветер, скорость которого, мне кажется, 10–12 метров в секунду, только усложняет положение. Огромные облака дыма и пепла направляются к центру города. Если так будет



и дальше, то совсем скоро весь Гродно будет словно в тумане. Но вот вдалеке показались два пожарных вертолёта... Мы будем вас знакомить с операцией по тушению пожара в каждом выпуске новостей.

А.Б.

Это один из текстов, написанных как репортаж, причём описания здесь практически не оказалось: сама работа по составлению фантастических текстов сбивает авторов с описания на повествование. Другие рассказывали о городских зданиях будущего, о новых проспектах, о своей работе — через десять лет. Во всяком случае, можно сделать вывод, что учащиеся, затрудняясь представить себе мир, каким он будет через десятилетия, заменили это интенсивным развитием событий: у кого-то это возведение небоскрёба, у кого-то — рассказ о новых транспортных средствах, какие придут на место существующим.

Своеобразным апофеозом работы оказались интервью, которое учащиеся берут у людей творческого труда, — писателей, художников, участников эстрадных групп. Интервьюируемыми оказываются как реальные люди, так и воображаемые: в этом случае важно так ответить от их имени, чтобы представление о творческом труде исходило из известных фактов биографии, исследований, мемуаров. Альтернативное задание, предназначенное для тех, кто сам создавал стихи, рассказы или очерки, — рассказ о своём творчестве, о его психологических импульсах и мотивах.

Тишина. Белый свет лампы. Я люблю оставаться одна. Люблю, потому что лишь когда рядом ни души, могу услышать другую себя — её. Она любит дождь и запах воздуха после дождя. Она очень ранима и часто капризна. Она уходит, когда ей кто-то мешает, и никогда не признаётся, когда вернётся вновь. Она редко приходит, по праздникам, но всегда оказывается очень кстати в минуты грусти. Она не переносит порядок на столе и чистые листы бумаги. Она любит ночь и пар от горячего чая. Она хочет принадлежать только мне и не любит чужих глаз. Она часто даёт советы и заставляет задуматься. Она приходит ненадолго и старается успеть совершить как можно больше. Уходит и оставляет после себя только лёгкость. Её очень давно не было. Наверное, она обо мне забыла...

Е.К.

Как ты пишешь стихи? Рассказы? Картины? — Ответам на этот вопрос посвящён монолог о собственном творчестве, смысл которого — раскрыть «тайны ремесла», психологические импульсы творчества — то, что, будучи интегрированным в текст, с наибольшей пол-

нотой выражает идею проведённой работы и отражает личностный рост учащихся:

Вы когда-нибудь ощущали себя центром вселенной и основой мироздания? Прекрасное ощущение, скажу я вам... Прекрасное и волнующее. По запаху это можно сравнить с садовой розой, а по вкусу — с зефиром в шоколаде. В это блаженство мне довелось окунуться ещё будучи ребёнком. Как сейчас помню мамино: «Ого! Здорово! Мне очень нравится, мой маленький поэт! Умничка!» ну что ещё нужно второклашке для счастья (не считая, конечно, домика для Барби и торта «Наполеон»)?... Совсем не думалось о символах, образах, смыслах. Главное только ты и твоё ощущение мира, пусть ещё совсем наивное и примитивное. Но в то же время такое родное и понятное. Я не скажу, как рождаются первые строки, как выглядит муза... Я этого просто не знаю. В одно ничем не примечательное утро я вдруг отчётливо поняла, что могу писать. Не только могу, но и очень этого хочу. Хочу писать. Хочу ощущать. Хочу жить.

А.Т.

Все показанные формы и приёмы работы, практически воплощаемые на уроках в старшей школе и на практических занятиях в вузе, — этапы на пути формирования языковой (речевой) личности, владеющей разными формами речи. Такое овладение происходит именно вследствие творческой стимулированности заданий, такого их преподнесения, которое не оставляет человека равнодушным, увлекает его соревновательностью творческих экипажей, сюжетом, ролевым позиционированием. Роль педагога в этом случае — оказаться органической частью задания, подвести к необходимости его выполнения, создать ситуацию учебной необходимости в этом. Практическими результатами оказались статья в газете, урок, выступление на педсовете, беседа с литературным героем за рамками произведения. Заполнились дневники учащихся, куда они вписывали свои находки, наблюдения, письма, полученные от виртуальных респондентов или отправленные им. Сформировались «тетради открытий», сделанных также в процессе работы по составлению текстов — неожиданных и непременно ставящих острые проблемы. А проведённые занятия, фестивали и «путешествия», дают повод констатировать: то, что изначально казалось невозможным или по крайней мере невероятно трудным, привело к возможности творческого отношения к слову, без которого дальнейшее освоение учебных курсов стало казаться невыполнимым.



Литература

1. *Виноградов В.В.* О теории художественной речи. М., 1971.
2. *Деррида Жак.* О грамματοлогии. М.: Ad marginem, 2000.
3. *Долгов К.М.* Реконструкция эстетического в западноевропейской и русской культуре. М.: Прогресс-Традиция, 2004.
4. *Лавлинский С.П.* Технология литературного образования. М.: Инфра-М, 2003.
5. Немецкое философское литературоведение наших дней. С.-Петербургский государственный университет, 2001.
6. *Полборн Рон.* Образ и предвкушение. М.: МПСИ-Флинта, 2002.
7. Психология художественного творчества. Минск: Харвест, 1999.
8. *Тамарченко Н.Д.* Теоретическая поэтика. Введение в курс. М.: РГГУ, 2006.
9. Теория литературы, ч.1. М.: ИМЛИ РАО, 2005.
10. *Шмид В.* Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003.

