



ТЕХНОЛОГИИ И ИНСТРУМЕНТАРИЙ

А. Мурашов

На пути к креативной личности.
Воспитание словом

39 - 47

Ю. Науменко, О. Науменко

Практика психолого-педагогической поддержки интегрированного образования

48 - 54

И. Пестовская

Реабилитация девиантного поведения подростков: практические решения

55 - 61

А. Мурашов

Воспитание лидера

90 - 92

Р. Гарифуллин

Методы профилактики наркомании среди учащихся

93 - 98



НА ПУТИ К КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ. ВОСПИТАНИЕ СЛОВОМ

А. МУРАШОВ

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.

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 предъявить 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 привычные 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 собираются 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 подобающим 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 облик 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: счас 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 «монолог» 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 достигаю: до неё метров пятьдесят... Но — дождь опять. Ща затечёт опять под крышку, снова замкнусь.

— 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»

«Замкнусь» — 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 дей-





ственным, 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 посылам, 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, аккумулятором 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 переменялись).





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, улупетывая 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 индивидуально-го 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 преображение, или через десятилетие. Самоанализ, аутентичность которого принадлежит 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 быстро 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 уводили 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





ТЕХНОЛОГИИ И ИНСТРУМЕНТАРИЙ

не ожидали... И я тоже... не ожидал такого эффекта: они просто застыли 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 внеличное «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 улупетываться, 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 остолбенели, 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 вид-

[35 - 66]

Управление
и проектирование

74



но 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 Щукина, Остап Бендер, Серёжа 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.

Литература

1. *Виноградов В.В.* О теории художественной речи. М., 1971.
2. *Деррида Жак.* О грамматологии. 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.: РГУ, 2006.
9. *Теория литературы, ч.1.* М.: ИМЛИ РАН, 2005.
10. *Шмид В.* Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003.

