

Аспекты формирования творческого отношения к слову

Александр Александрович Мурашов

По мнению автора, творческое на линии «человек — слово» означает не бесконечную окказионализацию, но возможность оперирования словом в пределах его языковых возможностей и включённости в сложную систему имеющихся грамматических, лексических и семантических связей.

Как овладеть чувством слова?

Можно представить результаты творческого овладения словом в виде перечня:

1. Знание системных закономерностей, образующих в совокупности то, что именуют «чувством слова». Возможность автоматизировать имеющийся континуум сведений, приводящий
 - а) к «абсолютной грамотности» (то есть такому уровню правописательной компетенции, при котором ошибка воспринимается как нарушение некоей закономерности и уже в силу этого не может быть допущена);
 - б) к овладению возможностью включить слово в новые контексты, увидеть его смысловые светотени.
2. Достижение коммуникативной комфортности за счёт
 - а) оптимального выражения собственных мыслей (минимизации «индивидуального смыслового контекста»), а также благодаря
 - б) преодолению коммуникативных барьеров, препятствующих общению.
3. Анализ имеющихся художественных текстов и возможность создавать собственные. Этот пункт отражает работу над генерализацией некоего «искусственного таланта», начинающегося с овладения словом в различных его ипостасях. В реальности, психологической, филологической и педагогической, это продолжение и развитие чувства слова системой творческих заданий, организованных по принципу увеличения самостоятельности, сложности и жанровой насыщенности анализируемых и создаваемых текстов.

Творческое овладение словом выступает в единстве с его творческим преподаванием — а следовательно, с внедрением таких форм и методов изложения материала и коммуникативного взаимодействия с учащимися, которое

подключает к освоению материала риторический фактор «запланированной неожиданности», внезапного, как наиболее сильной и продуктивной аргументации. Иначе говоря, творческое освоение слова (аспект филологический) предполагает его творческое преподнесение (аспект технологический). Показательна позиция Л.В. Щербы: «... Для того, чтобы дети с успехом занимались языком, нужно, чтобы они его полюбили; а для того, чтобы дети полюбили язык, нужно, чтобы учителя заразили их своей любовью». Бесспорно, принципиальна изначальная мотивированность учащегося. Важна и его одарённость, которую система занятий призвана всемерно развивать и расширять. Без этих условий все технологические и риторические ухищрения обречены на неудачу.

Креативность в преподнесении материала и организации коммуникативного процесса может иметь различные формы. Например, это создание и проведение теле- или радиопередачи, планёрка редакции газеты, проведение экскурсий, соревнование «творческих экипажей». Такая работа может быть организована на всех учебных занятиях; её неизменные условия — движение от менее сложного к более сложному, от воспроизведения — к творчеству; постепенное движение к изменению авторского «я», к увеличению элемента импровизации, к большей творческой самостоятельности.

Импульс к литературному творчеству, скрытый в глубинах самосознания «я» художника, напрямую зависящий от состояния человека и от условий, в которых новое слово, во всех его контекстах и со всеми его коннотациями, должно появиться на свет, — одна из тайн для лингвиста и психолога. Перед этой тайной останавливались самые яркие умы, замолкали самые уверенные слова. «Правдивее всех» та литература, которая осознаёт себя максимально ирреальной, поскольку сущность её заключена в языке: она представляет собой поиски промежуточного состояния между вещами и словами, напряжённое сознание, которое и опирается на слова, и стеснено ими». Точность (предмет — слово) и ясность речи (слово — читатель) — единство критериев, которыми оперируют и писатель, и читатель в оценке произведения. Как при создании литературного текста, так и в ходе общеречевой практики важно видеть те светотени, которые могут приблизить слово к воспринимаемому — или, напротив, разделить их.

Пишущему важно, чтобы его слова были восприняты именно так, как он сам их воспринимает: умение не просто говорить однозначно, но — так, чтобы все неуловимые коннотации, светотени слова, сохранились бы в сознании воспринимающего, — признак подлинного художника слова. Однако, помимо известных ситуаций, когда «внутренняя форма слова» образует две совершенно никак не пересекающиеся окружности — у пишущего (говорящего) и у воспринимающего, — автор текста нередко оказывается в ситуации выбора. Какое из слов, какую из форм предпочесть? Обе, на первый взгляд, с достаточной полнотой выражают интенцию. А главное — между ними, и тоже, на первый взгляд, нет различий. И вдруг оказывается, что коннотативный спектр текста передаёт и оставляет в подсознании реципиента вовсе не ту информацию, какую вложил в него автор! Очевидно и то,

что абсолютной идентичности знаковых систем попросту не может быть, так как в разных сознаниях они погружены в разные контексты. Умение автора прогнозировать читательское восприятие (а главное — его направлять), минимизируя расхождения, — мастерство, которому следует учить в той же степени, как искусству применять ритм или метафорическому мышлению. Но, зная, сколь непросто иногда выбрать нужное среди многочисленных вариантов, важно развивать это умение и у ученика средней школы, и у студента вуза, избравшего соответствующую специализацию. Соответствующая работа приводит к большей свободе в расстановке слов; в идеале — к чувству слова, оборачивающемуся и стилистической, и орфографической зоркостью.

Чувство слова — это, во-первых, знание языковых законов и системных связей, благодаря которым человек исключает в своей речи, как устной, так и письменной, ошибки, имплицитно мотивируя каждый нормативный факт во взаимодействии с остальными. Вспоминается пушкинское: «Как уст любимых без улыбки, Без грамматической ошибки...» Обычно говорят: «Он Пушкин, ему позволено». Его невозможность представить русской речи без ошибки объясняется тем же чувством слова, прямо-таки заставляющим учащихся делать ошибки там, где сами правила противоречат грамматическим моделям. Так, многие говорят «звонит», допуская акцентологическую ошибку. Между тем влияние очевидно: *гонит, стонет, тонет, клонит...*

Современники иногда пишут ошибочно — «явства». Или взхлёб рассказывают о грозе как о некоем «светопредставлении». Это — незнание истории языка. Ведь «яства» — это кушанья, то, что предстоит есть, по-древнерусски «ясти»; гроза была подобна «светопреставлению»: «преставляться» значило «умирать», то есть грозу сравнивали с концом (преставлением) света, а никак не с «представлением». Иначе говоря, грамотность, чувство слова, это и знание истории языка, без которого часто меняют слова и ошибаются, не понимая этого.

Вторая сторона чувства слова — это умение вербально передать картину или сюжет, подчеркнув настроение. Это делают художники слова. В знаменитой песне звучит: «Трава в лугах не кошена». Воспринимающий видит внутренним взором эти луга с высокой травой. Почему именно так? Стилистический эксперимент позволяет осуществить сравнение: «на лугах». И картина поменяется. Принято говорить: «в лесах», «в воде», — и «в лугах» осмысливается как погружение во что-то глубокое, а луг — это травы, которые оказываются подобными лесу или озеру. Воображение «дорисовывает» образ за воспринимающего, помогая автору донести до читателя (слушателя) и образ, и настроение. Аналогично: «Тучи над городом встали». Кажется, ни о каком образе говорить не приходится. Но важно представить себе картину, которая явственно угадывается за строчкой. Не «над домом», а «над городом», то есть заключённое в нескольких словах расширяется, обретая огромные размеры. И вот уже внутренним взором видно не одну тучку, а множество: они замерли, накрывая весь город. Картина — в одной строке. В четырёх словах. Это и есть то, что называют чувством слова.

Оно присуще тем, кто стремится запечатлеть в высказывании все явления мира. Художники слова в себе самих черпают возможность передать ощущения и восприятия вербально, что предполагает интенсивный поиск, умение вызывать у читателя (слушателя, зрителя) состояние, в котором образ окажется конструктивно близким тому, что хотел в нём показать создатель автор. Нужны ли для этого какие-то особые условия?

Писательская манера у всех различная. М. Монтень уединился в высокой башне, чтобы создать «Опыты». Бальзак, и без того работавший 16–18 часов в сутки, стоя за конторкой на каменном полу, ночью, прогуливаясь по Парижу, замечал и фиксировал те подробности, которые впоследствии придавали его произведениям фотографическую зримость. Такие опыты формировали и чувство слова. «Кладу рядом с собой диктофон, — признаётся современная писательница, — и, когда стихает суета дня, неведомо откуда приходят мысли и слова, и я говорю их в диктофон — так, словно беседую с кем-то».

Работа со словом и индивидуальность слова

Чувство слова формируется активной работой над книгой, над речью, над эстрадными миниатюрами, над политическими выступлениями, над текстом лекции. Это чувство означает индивидуальность слова, его неповторимость, достигающиеся обращением к настоящему творчеству — в различных ситуациях. Такая индивидуальность и неповторимость свойственна детям — «неутомимым исследователям», как называет их К.И. Чуковский, записывающий детские окказионализмы — слова, которых в языке взрослых не было и нет, — и новые формы, свидетельствующие об интенсивной работе ребёнка над языком, познанием его закономерностей и установлением системных связей. Замечательно, что записанные Чуковским детские глаголы типа *отскорлупать*, *намакарониться* создаются по такой же схеме, по какой писатели, художники слова, пытались в своё время создать новые формы глаголов.

Понимать детскую речь, в том числе её истоки, «переводить» её на «взрослые» речевые и языковые координаты непростое дело. В такой речи, по мнению Чуковского, «проявляется жгучая потребность малолетнего разума во что бы то ни стало осмыслить окружающий мир и установить между отдельными явлениями жизни те прочные причинные связи, которые ребёнок стремится подметить с самого раннего возраста». Эти причинные связи отсутствуют в мире ребёнка или только возникают, повторяя движение формирующейся личности по пути проб и ошибок.

Детские координаты мира отличаются от взрослых, и чувство слова у ребёнка может проявляться уже в том, чтобы почувствовать пути, которыми можно «перевести» свою мысль на взрослый язык, чтобы адаптировать друг к другу эти параллельные системы измерений.

Во всех культурах слово, окружённое ореолом созидательной и разрушающей энергии, — архетип, связывающий мир повседневной реальности с другими мирами, в их разных воплощениях и именовании: с запретными, иными, тонкими, незримыми... Но в материальном и зримом мире все глобальные изменения также происходили под воздействием слова — самым сильным орудием для библейских пророков, а также для Иисуса, Цицерона, Робеспьера, Маркса, Сталина... Языком, словом задаются векторы той концептуальной системы, в которой осознают себя личность и общество, критериями которой они измеряют и мир, и своё место в этом мире. А осознав, ответят на возможности

языка — речью, устной или (с появлением письма) письменной. Так индивидуальное человеческое «я», внедряясь в мир, совершенно изменяет его силой созидательной энергии, озарением разума и уверенностью воли.

Язык управляет миром. Язык управляет человеком. Но он предлагает систему суждений и ориентиров в мире, исполненном непознанных вещей, несделанных открытий, несозданных образов. Слово — само образ; и если с ним что-то ассоциируется, слово создаёт эту ассоциацию, которая вступает в права абсолютного и безоговорочного владения личностью. В своё время автомобиль «Жигули» пришлось переименовывать в «Ладу», поскольку прежнее название имело ненужные ассоциации у французов (жиголо — шут, пересмешник, глупец), и Франция отказывалась покупать автомобили, название которых не нравилось жителям. Чтобы этого не возникало впредь, международные службы по разработке сверхскоростного экспресса долго подбирали ему название, которое бы не имело дурных ассоциаций.

Чувство слова проявляется во владении каламбуром — игрой слов, при которой они обнаруживают ранее скрытые от читателя и слушателя смысловые оттенки. Каламбур — одновременная реализация разных значений, присущих слову. Именно за умение составлять каламбуры Д.Д. Минаев удостоился звания «короля русской рифмы» (В.С. Пикуль). «Восстановление» каламбуров, как и создание собственных, — весомый компонент занятий, напрямую обращённых к развитию творческих потенциалов учащихся. Так, могут быть предложены каламбурные фразы, в которых отсутствует одно или несколько слов. Например, высказывания Н. Богословского:

У некоторых Робинзонов бывает семь... на одной неделе.

Если посуда не..., — её уничтожают.

Случается, что и депутаты... совершают бездумные поступки.

Отсутствие... хуже, чем отсутствие слухов.

Это — материал, подбираемый для последующего творческого рассмотрения на занятии. Учебное условие — знание других каламбурных высказываний, возможно, различных мастеров слова. Важно, чтобы аудитория была подготовлена к заданию, знала принципиальные схемы, лежащие в основе каламбура как стилистического и — главное! — интеллектуального образования, позволяющего «встроить» новые предложения в уже имеющиеся языковые коды. Умение анализировать и создавать каламбуры — безусловное проявление чувства слова.

Во фразах А.Кнышева обыгрываются неожиданные грани слова, поиск которых заключает смысл работы по развитию креативного вербального мышления:

- «Проваливай!» — буркнул студент...
- Иногда мы **подводим** итоги, иногда...
- Больной нуждается в **уходе** врача, и чем дальше... тем лучше.
- **Пою** мое отечество, — *заявила*...

Привыкшие к определённому смыслу выделенных слов — смыслу, усиленному традиционным контекстом, студенты теряются, поставленные перед необходимостью

продолжить фразу. Когда звучит комментарий: «Значение продолжения построено на многозначности слова — употреблении его как раз не в том значении, которое приходит в голову сразу», — начинается интенсивная работа по выяснению семантических потенциалов слова. И чем более нелепым, но вполне имеющим право на существование, оказывается контекст у самого автора (в процитированных фразах — «экзаменатору»; «они нас»; «врач уйдёт»; «продавщица пивного ларька»), тем ощутимее возможности полисемии и омонимии, тем ближе и практически достижимее мастерство каламбура.

Работа с художественным текстом

Комментирование художественного текста — область, где культурные феномены, в синестетическом единстве, приходят на помощь филологическим исследованиям и способствуют формированию творческого отношения к слову как система примеров и интенций. Текст — отпечаток определённой эпохи и определённой личности; но преподающий нередко оказывается среди денотатов, в то время как обращение собственно к слову предполагает другой вид анализа — коннотативный. И проводить такой анализ логично, используя принцип текстовой информации. Конечно, в аудитории сначала должен прозвучать художественный текст — именно такой, каким вышел из-под пера автора. А затем, сравнивая имеющиеся авторские варианты или просто видоизменяя текст, можно вплотную приблизиться к секретам художественного слова.

*«На столе забыты
Хлыстик и перчатка», —*

читаем у Ахматовой. В предельной простоте — целая лирическая картина. Но, чтобы её осознать, можно осуществить деформацию текста. Например, такую: «На столе забыла хлыстик и перчатки». Изменение залоговой формы делает отчётливее смысловую мету автора: непредсказуемость, бессубъектность, неосознанность, непредугаданность действия — все эти определители станут ясными только теперь, когда вместо «забыты» мы пробуем прочесть «забыла». Кроме того, страдательная форма делает яснее строчку: «Я не понимаю». Предметы, выхваченные авторским изображением, показаны крупным планом; при замене «залога» («забыла») именно «я», «ты», «она» оказываются субъектами, в то время как лирика Ахматовой — театр играющих субъектов, через которые ведёт извилистая тропа к столь тщательно драпированному внутреннему миру — к сознанию, которое подчинено этой заветной формуле: «Я не понимаю». Оно, сознание, померкло. Всё происходящее существует словно вне его, само по себе. «Забыла» — появляется иной субъект; его воля, подчёркнутая глаголом действительного залога, лишается той спонтанности и рассеянной неуловимости, что подчёркивает Ахматова. «Перчатка» — сигнал той же спонтанности и бессубъектности, что и «забыты». Как только на смену приходят «перчатки», психологический подтекст меняется совершенно: появляется рационализированный диссонанс, свидетельствующий — возможно, вопреки осознанному читателем образу — о волевом импульсе, нарушающем флёр спонтанности. «Перчатки» могли

оставить преднамеренно, «перчатку» ни в коем случае; она — сигнал той бес- субъектной иррациональности, которая оказывается лейтмотивом стихотворения. Важно не просто учить видеть слово, но и — по возможности — через систему возможных сопоставлений, виртуальных формул, убеждающих в исключительной точности авторского мировидения и художественной номинации. Это способствует составлению (сочинению) собственных художественных высказываний; при этом эмоционально-творческое начало получает рациональную основу, а нюансы предполагаемых автором значений образуют схемы для самостоятельной работы со словом.

Деформация художественного текста позволяет пристальнее всмотреться и в строку Б. Ахмадулиной: «Зачем я около стою?» Речь (заметим в скобках) идёт о «школе Гнесиных». Изменим строчку: «Зачем я около <школы Гнесиных> стою?» Что бы ни было добавлено, даже если попасть «в стихотворный ритм («Зачем я около <неё> стою?»), коннотативный смысл строки изменится. Искусственно вводимое слово совершенно нарушит систему координат, сделав «около» обыкновенным предлогом, в то время как в строке Ахмадулиной слово приобрело смысл наречия, наделённого и лексическим значением («где?»), и пространственным доминированием. «Около» в поэтическом текстоточка схождения всех пространственных координат, некое индивидуально существующее измерение, в то время как появление любого другого слова перетянет внимание читающего к новому центру, и «около» будет означать лишь «возле чего-либо», не более того. Снова элемент лингвистики текста, раскрывающий его коммуникативные потенциалы как феномен креативной рецепции. Восприятие — подлинное существование текста; учить воспринимать — значит приобщать к творчеству, генерировать его. Когда риторика художественного текста предстаёт в единстве с риторикой его преподнесения, можно говорить о возможности войти в тайны слова и оказаться ближе к их воплощению в собственное высказывание, как письменное, так и устное.

В «Евгении Онегине» Пушкина есть известные строки, показывающие совершенное изменение мировосприятия поэта. Среди этих строк привлекает внимание одна: «Иные нужны мне картины». Произведём ту же деформацию — заменим «иные» синонимом — «другие». Несколькими строками ранее это слово встречалось: «Другие дни, другие сны». И всё же, что произойдёт, если «иные» заменить «другими»? Конечно, строчка уже не будет пушкинской. Но сейчас важнее её смысловые и стилистические метаморфозы. Если следовать позиции Ю.М. Лотмана о совершенной смене пушкинского художественного метода, становится очевиднее различие синонимов. «Другие... картины» — имеются в виду картины, возможно, в том же ряду, в той же гамме. «Иные» — совершенно изменённые: иная гамма, иной ряд, иной метод. Словом «иные» поэт обозначает уход от прежних изобразительно-выразительных принципов, изменения кардинальные: их обозначает слово «иные», в отличие от «других». Но сами по себе слова эти — синонимы; увидеть их различие, вывести подтекст на рациональный уровень помогает обращение к художественному слову.

Синонимы слова, различие между которыми важно и ощущать, и стараться разъяснять. Эти слова при должном обращении к ним способны повысить уровень лингвистической зоркости, позволяя видеть авторские пресуппозиции и самому строить оформление мысли надлежащим образом. Особую трудность семантические светотени синонимов представляют в круге местоимений — так, не всегда без контекста можно различить те же «иной» и «другой». Слова «что-то», «что-нибудь»,

«кое-что» также требуют контекста для уточнения смысла. Хотя бы минимального. «Что-то новое» — означает неизвестное. «Что-нибудь новое» — тут речь идёт о некоем безразличии, которое оказалось на уровне интенции говорящего (пишущего). «Кое-что новое» — говорят в том случае, если знают, о чём идёт речь, и намеренно держат собеседника в неведении. Иначе говоря, «что-то» и «кое-что» могут приобретать антонимическую пресуппозицию: в одном случае предмет неизвестен для говорящего, в другом — исключительно для собеседника, реципиента. Слова «осматривать — оглядывать» кажутся исключительно стилистическими синонимами. Но врач — именно «осматривает» больного, то есть наблюдает, внимательно и пристально. Обстановку вокруг, когда важна вся картина целиком, без образующих её деталей, принято «оглядывать». Значит, из двух этих слов пишущий (говорящий) будет выбирать то, что более соответствует ситуации, — имеется в виду осмотр пристальный или поверхностный. В системе креативных заданий — составление синонимических рядов к обозначенным словам; анализ предложений, различающихся исключительно синонимической наполненностью компонентов; выбор оптимального.

Внешне схожие слова, прежде всего — паронимы, нуждаются в особом внимании: оптимально выбранное слово в этом случае поможет избежать если не от речевой ошибки, то от неверной коннотации. Можно «усвоить» правило или «освоить» его: всё зависит от ситуации. Только «усвоить» означает «принять информацию к сведению», а освоить — «научиться использовать»; речь в данном случае тоже идёт о восприятии информации, но — более качественном или более обстоятельном.

«Неприятный — нелицеприятный» — постоянно смешиваемые слова, а между тем для их семантического обособления можно обойтись без контекста. У второго из обозначаемых слов — значение, выделяемое толковым словарём, «беспристрастный, справедливый». Как можно увидеть, какого-либо негативного подтекста слово лишено, а потому сочетание «нелицеприятный отзыв», «нелицеприятный разговор» означает отзыв или разговор, претендующие на объективность и беспристрастность. Мы рассматриваем эту пару слов, поскольку в различных контекстах они могут приобретать более или менее общий смысл. Так, тот же отзыв может оказаться неприятным для адресата; важно почувствовать: как только появляется слово «нелицеприятный», — оно образует вокруг себя смысловой ореол, в который входят объективность и справедливость, и эти коннотации важнее остальных. Паронимы — великолепный материал для учебных занятий; включение их в произвольно составляемые контексты, использование в повседневной речи — серьёзный творческий импульс, позволяющий преобразовать «картину мира» и обогатить словарный запас.

Формы слов, их парадигматические сопоставления, способные обнаруживать в тексте разные смысловые нюансы. Что выбрать из схожих, почти идентичных, слов и сочетаний, — решает часто ситуационный контекст. Так, можно «ждать автобус» — и «ждать автобуса»; в первом случае форма употреблённого слова указывает на определённую

и конкретность: вероятно, рейс был выбран, путь — просчитан; «ждать автобус» именно о таком случае. Второй вариант предполагает непреднамеренность, безразличие: «ждать автобуса» — любого, всё равно какого. Поэтому фраза из газетной статьи: «Девушка выбежала на дорогу и принялась ждать автобус» внутренне противоречива — если «выбежала», то есть имеет место действие непреднамеренное, импульсивное, — то «автобуса».

Надо ли ставить точку после первой строки современной эстрадной песни:

*Самый лучший день
Приходил вчера — ?*

Если все последующие глагольные формы, аналогичные (*пробыл, собрался*) слову «приходил», относятся к герою («я»), то и слово «приходил» соотнесено с героем, а не днём, — и тогда точка после первой строки обязательна. Но абсолютно все слушатели песни утверждают, что «приходил» всё-таки день, а значит, никакой точки тут быть не должно.

Почему? Да потому, что если «приходил» — герой, то, значит, он уже и уехал, в то время как в тексте — лишь «собрался в путь». Информация не осмысливается, она — на подтекстовом уровне, а значит, всецело в сфере иррационального. Итак, помимо очевидной однократности действия, обозначенного глаголом «пришёл», слово «приходил», намекающее на возможную многократность, свидетельствует ещё и о полной аккумулятивности действия стихией прошедшего времени. «Пришёл» — вовсе не значит «ушёл», в то время как «приходил» именно это и означает. (Заметим в скобках, что в первой строчке песни налицо грубая речевая ошибка, основанная на дублировании формантов синтетической и аналитической форм превосходной степени.)

Представление об однократности-протяжённости определяет смысловое расхождение слов «извинившись» (от гл. «извиниться») — «извиняясь» (от гл. «извиняться»). Если в статье говорится об опоздавшем лекторе, который, «извиняясь, появился на трибуне», — подтекст окажется довольно нелепым: докладчик в этом случае должен был многократно извиняться. Ошибкой это не является, однако коммуникативный замысел («извинился», а не «извинялся») нарушен.

Соотносительные формы словосочетаний также нуждаются в тщательном выборе. Если, к примеру, вместо «коридоров школы» в тексте фигурируют «школьные коридоры», вместо «двора больницы» — «больничный двор», а вместо «батона из Москвы» — «московский батон», — подтекстовая информация расширяется, а её определённость в той же степени уменьшается. Так, «московский батон» вовсе не обязательно был привезён из Москвы, «школьные коридоры» не обязаны быть атрибутом конкретной школы, как «городской дом» может появиться и в посёлке, застройка которого до сих пор определялась «индивидуальным сектором». Относительно данных форм можно констатировать, что при выборе словосочетания с прилагательным пишущий (говорящий) лишает высказывание дополнительной конкретности, связываемой с существительным. Но форму выбирать только автору в соответствии с контекстом и коммуникативным намерением. Эти два смысловых фактора контекст и намерение — важно сделать достоянием говорящих в их процессе овладения словом как повседневным семиокодом и эстетической знаковой системой. Видеть рефлекс, который на нём оставляют соседние слова, может не каждый; между тем знание этого необходимо, чтобы выбирать

оптимальное слово как для реализации информационного блока, так и для эстетического воздействия. (Заметим, что введение этого материала на занятии также предполагает творчески-продуктивную работу: важно организовать информацию в сюжет, где потребуются решение, основанное на выборе слов и их форм для осуществления коммуникативного намерения.)

Правильно выбранное слово не просто передаёт собеседнику (читателю, слушателю) некое обобщённое значение, а наполняет фразу оттенками и нюансами, которые влияют на процесс передачи и усвоения информации. Картина реальности, передаваемая (коннотируемая) словом, может меняться в зависимости от степени оптимальности избираемых вербальных компонентов; кажущиеся еле уловимыми призывки способны так изменить читательское восприятие и последующее самостоятельное творчество, что изображённое приобретёт едва ли не противоположный смысл. Остаться в пределах авторского коммуникативного намерения — значит осуществить выбор из имеющихся вариантов высказывания.

Орфографическая компетенция и чувство слова

Орфографическая компетенция (гипотезируемая «абсолютная грамотность») — результат возникновения и продолжения творческих процессов, которыми воспринимающий закрепляет материал, нередко обращённый лишь к рациональной сфере. Однако способный рассказать любое правило студент (школьник) может делать нелепейшие ошибки; и наоборот, тот, кто ошибок вообще не умеет делать, оказывается, не знает правил. В большинстве случаев, преподавая формулировки правил, мы отнюдь не способствуем тому, что учащийся станет писать грамотно. Значит, преподавать нужно что-то другое. Это «другое» для возбуждения интереса — важнейшего фактора усвоения любой информации — обязано быть риторически маркированным и креативно генерирующим. Это не означает, что преподавателю важно излагать правила стихами или рассказывать лингвистические истории, где окончания и родовые формы становятся героями невероятных сюжетов. Чтобы активизировать творческий процесс освоения (в нём и рождаются оптимизирующие коммуникацию схемы и образы), необходимо обратиться к творческому процессу восприятия. Та самая «симметричность» изложения и рецепции, которая имеет место при потенцировании творческого акта, заставляет учитывать психологические закономерности и риторические особенности *говoreния-восприятия* как единой деятельности. Это важно подчеркнуть: говорящий и слушающий — одна сущность, созданная влиятельной коммуникацией. Если учащиеся не могут освоить правописательный закон, значит, преподаватель оказался не в состоянии его изложить. А чтобы «быть в состоянии», необходимо игнорировать моновекторность и однонаправленность процесса: изложение-слушание — единый разнонаправленный процесс; уже потому, что обращён он к одному (в разных концептуальных системах) тексту. Рассмотрим ситуации.

Учащийся, веривший во всемогущество логически оформленного правила, встаёт в тупик так часто, что перестаёт заучивать правила, в которых не находит смелости сомневаться. Готовый рассказать что угодно о безударных гласных, он лишён ориентира: почему надо писать «обмакнуть», хотя есть «промок»? Объяснить это можно, но неизбежен следующий вопрос: где гласные «безударные», а где они — «чередующиеся»? Если «замереть», то почему — «мириться»? Вопросы, кажущиеся элементарными для учителей-предметников, ставят в тупик не только ребят, но и их родителей. Будущая учительница, отчаявшись склонять имена числительные, впервые в жизни написала «двестисемьдесятшесть» в одно слово: оказывается, она больше всех готовилась к занятию и устала от пособий! Правила разрушают грамотность — это очевидно, как и то, что при должном *мастерстве и должной креативности* педагога (иначе говоря, при оптимальности риторического формулирования и преподнесения) они сформируют навыки письма. Но каждое правило, каждая математическая и физическая закономерность должны формулироваться так, чтобы адресат, то есть учащийся: это говорится конкретно *для него*. А значит, необходимы психологические навыки: сказанное становится достоянием воспринимающего. Необходимо учитывать личностные особенности, как и психологию восприятия вообще. Оно является симметричным отражением преподносимого текста, а значит, интенсивным интеллектуальным процессом. Говорить для конкретных учащихся, обращаясь к аудитории, — это значит иметь в виду индивидуальные контексты. Индивидуализация информационного посыла ведётся только через его превращение в креативный; в этом случае творческая энергетика находит воплощение в риторической оформленности материала и системы заданий.

Грамотность как таковая не может быть частичной: она или есть («врождённая», абсолютная, в том числе привнесённая преподавателем по той же модели «врождённой», абсолютной), или её нет. Абсолютная грамотность находится на сверхсознательном уровне: надо с недоступной логическому разумению скоростью «вычислить» языковую ситуацию и выбрать единственно приемлемое решение. Между тем каждая орфограмма — сложная задача комбинаторики. Только за урок математики не решают более четырёх-шести задач, в то время как в каждом предложении диктанта этих задач хватило бы на два урока.

Что вообще может произойти с человеком, изучающим русский язык, как это и положено, по орфограммам? Или он растеряет остатки врождённой грамотности (она есть у каждого), или возненавидит предмет до такой степени, что поймёт: преподающий лукавит — он просто не знает, как по-настоящему увидеть эту языковую ситуацию. И боится признаться себе: правила уводят от грамотности, которая рождается и закрепляется на подсознательном и сверхсознательном уровне. А то, что сделало грамотность педагога абсолютной, правила не создали, а лишь закрепили, утвердили своей систематизацией. Однако в каждом случае он латентно формулировал «правила-для-себя»; иными словами, алгоритмы, которые оказались ближе для запоминания и очевиднее для сохранения. Поиск таких алгоритмов — креативная деятельность на уровне обучения грамотности. Их невозможно преподнести, поскольку они у каждого индивидуальны. Но вполне возможно сформулировать импульсы, заставляющие студентов (школьников) «прислушаться» к самим себе: что помогло усвоить эту закономерность? Какие группы слов (с точки зрения структуры, грамматической принадлежности, рода, да и просто исходя из зрительных образов) «сталкивает» эта закономерность, обнаруживая их сопоставления и противопоставления? Итак, алгоритмы — результат размышления о своих взаимоотношениях с языком в его конкретном

проявлении. И очень важно создать условия, в которых эти алгоритмы будут составлены, становясь субъективно применяемыми правилами. Важно и обозначить методику составления таких алгоритмов, в результате которой станет возможным визуальное воплощение того, что до сих пор было лишь мыслями, не имеющими повода раскрыться и материализоваться в формулировках. Итак, занятие — формулирование такого повода, позволяющего правилам сделать шаг к личности учащегося. На чём основаны такие обоснования будущих алгоритмов?

Вспоминает ли правило тот, кто пишет текст? В большинстве случаев — нет. А если вспоминает, то чаще ошибается или теряет рабочий ритм. Между тем грамотно писать — мыслить по модели «гения»: знать, не зная; помнить, забыв; писать словно под диктовку сторонних сил. Поэт, создавая лучшие строки, правил метра не помнит, но вместе с тем эти правила всецело владеют личностью человека, словно вслушивающегося в музыкальные аккорды, которые звучат внутри и упорядочивают словесную ткань будущего произведения. Как бы самостоятельно выстраиваются образные цепочки, появляются непонятно откуда сюжетные линии — остаётся лишь фиксировать их. Гёте пишет о таком явлении: «Всё, что мы называем изобретением или открытием в высшем смысле, есть из ряда вон выходящее проявление, осуществление оригинального чувства истины, которое, давно развившись в тиши, неожиданно, с быстротой молнии ведёт к плодотворному познанию». Так и грамотное написание — результат «озарения»; но основано оно на глубинном усвоении системной закономерности; на самостоятельной работе над аккумулярованием примеров в некое «правило-для-себя». И.В. Гёте признаётся, что яркие мысли заставляли его врасплох, без подготовки. О. Бальзак, создавая роман, мог со знакомыми говорить о его героях так, словно это живые люди: рассказывал их судьбы, искренне удивлялся неожиданностям в биографиях. Но такие «внезапности души» открывают гигантскую работу человека над собой: не правила, не формулировки, а целостные образы слов поднимаются и из подсознания наших ребят, если там есть надлежащие модели, подталкивающие эти образы наружу, в строчки диктанта.

Аналогична природа творческого мышления оратора. Произнося речь, думает ли он в каждом случае о фигурах и оборотах, которые предстоит употребить? Если думает, — речь окажется натянуто-вычурной, манерной и безразличной к слушателям. Значит, правила риторики должны быть автоматизированными, должны осуществлять «подсказку» всякий раз, когда он выходит к аудитории и менее всего думает о закономерностях речи. Абсолютно так же дело обстоит с правилами грамматики. При этом задача преподавателя — организовать создание схем и алгоритмов, в соответствии с которыми эти правила станут лично актуальными для каждого.

Ребёнок интуитивно постигает язык как сложно организованную систему; будет ли она размыта деформированной речевой средой или искорёжена унифицированными, и потому несоотносимыми с его собственной личностью правилами, зависит от педагога. Кстати, интересна

история, моделирующая весь вред нынешнего преподавания родного языка. Учительница музыки, строгая и требовательная, усилила программный момент «Нотная грамотность»: за неделю надо было выучить, какая нота на какой строке пишется. Среди девочек класса были и такие, кто вот-вот должен был начать учение в музыкальной школе: слух абсолютный, желание также было. После того, как класс полностью освоил нотную грамоту (нота, строка её написания, обозначение длительности), в музыкальную школу не пошла ни одна: испугались, что надо будет помнить название каждой клавиши и, расшифровывая нотный стан («Это "до" ищем на клавиатуре!»), искать нужную. А надо было дать вначале возможность петь или играть!

Нынешнее преподавание всех предметов — точно такая же «нотная грамота». Её можно вводить лишь тогда, когда сформирован интерес, а информация не только не уводит от него — наоборот, фиксирует и развивает. Чтобы это осуществить на практике, необходимо креативное преподавание, основанное на идеях педагогической риторики и психологии личности.

Александр Александрович Мурашов,

профессор Гродненского государственного педагогического университета им. Янки Купала, доктор педагогических наук, Беларусь