

**МОСКОВСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ**



З. А. Шелестова

**ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ
В ВУЗЕ И ШКОЛЕ**

**Москва
2016**

Зинаида Шелестова

**Выразительное
чтение в вузе и школе**

«МПГУ»

2016

УДК 371
ББК 75.569

Шелестова З. А.

Выразительное чтение в вузе и школе / З. А. Шелестова —
«МПГУ», 2016

ISBN 978-5-4263-0359-1

В книге раскрываются основы выразительности речи и чтения, особенности чтения произведений различных жанров и показывается методика обучения школьников и студентов этому виду творческой деятельности на уроках литературы. Книга может быть полезна преподавателям «Практикума по выразительному чтению», «Техники речи», «Методики преподавания литературы» и студентам педагогических вузов, учащимся педагогических колледжей, учителям общеобразовательных и специальных коррекционных школ.

УДК 371
ББК 75.569

ISBN 978-5-4263-0359-1

© Шелестова З. А., 2016
© МПГУ, 2016

Содержание

Введение	6
Глава 1	8
1.1. Искусство художественного (выразительного) чтения как один из видов искусства устной речи	8
1.2. Логическая, техническая и эмоционально-образная выразительность	29
Глава 2	49
2.1. Исполнительский анализ как метод подготовки к воплощению произведения в звучащее слово	49
2.2. Особенности чтения произведений различных родов и жанров	64
2.2.1. Чтение художественной прозы	64
2.2.2. Чтение лирических произведений	70
2.2.3. Чтение басен	77
Глава 3	83
3.1. Театральная педагогика как основа методики выразительного чтения	83
3.2. Выразительное чтение в системе уроков литературы	107
Заключение	134
Литература	136
Приложение	140

Зинаида Алексеевна Шелестова

Выразительное чтение в средней и высшей школе

© МПГУ, 2016

© Шелестова З. А., 2016

* * *

Введение

Чрезмерная логизация преподавания литературы в школе, перенесение методов науки в специфическую сферу эмоционально-образного мышления и эстетического переживания приводят к обеднению образовательного процесса, снижению эстетической воспитанности учащихся, их нежеланию читать художественные произведения.

Казалось бы, художественная литература – это и есть искусство, в школе изучаются его лучшие образцы. Но на уроках литературы искусство перестает быть искусством, потому что оно чаще мертво там, потому что не воссоздается как живое творение, не раскрывается в своем жизненном и эстетическом содержании. К примеру, никакой словесный анализ не может оживить музыкальное произведение: оно мертво, пока не будет исполнено. И произведение литературы лучше раскрывается в своем художественном бытии, когда оно живет. А жизнь ему дает художественное чтение (выразительное чтение в условиях школы) – самое близкое литературе из всех искусств. Мы слишком много анализируем и мало читаем – отсюда нелюбовь к урокам, где много иссушающих ум разговоров по поводу тематики, проблематики, структуры произведения и нет самого произведения.

На наш взгляд, никакой анализ не может убедить школьников так, как это делает сам текст художественного произведения, содержание которого усвоено ими в процессе активной творческой деятельности, ибо знания нельзя «дать», их надо еще суметь «взять». Выразительное чтение как раз и является одним из таких эффективных видов творческой деятельности учащихся. Однако современные учителя плохо используют возможности выразительного чтения и почти не владеют его методикой.

Одно из направлений развития современной методики обучения школьников выразительному чтению – активное включение в образовательный процесс основных положений и достижений театральной педагогики. Выразительное чтение учителя в идеале должно быть таким же, как и чтение профессиональных мастеров звучащей литературы. И учитель, и чтец – страстные пропагандисты искусства слова, они стремятся привить школьникам любовь к литературе, побуждают их по-новому воспринимать в произведении то, что теряется при «чтении глазами» или при неквалифицированном чтении. Только умеющий профессионально читать и увлекательно рассказывать учитель способен овладеть методикой обучения школьников этому виду творческой деятельности. Следовательно, второе направление методики выразительного чтения – совершенствование коммуникативной культуры будущего учителя на занятиях «Практикума по выразительному чтению» и факультатива в период обучения в педагогическом вузе, сформированность у него исполнительских и режиссерско-педагогических компетенций.

Третье направление в развитии методики обучения школьников выразительному чтению связано с внедрением новых технологий, которые предоставляет нам Интернет и аудиовизуальные средства. Современный учитель работает в условиях, когда благодаря Интернету любая информация становится доступной каждому ученику. Однако виртуальный мир берет количеством, но не качеством и глубиной общения. Ничто – ни ТВ, ни компьютер, ни аудиотехника не могут заменить живого контакта учителя и ученика. Школьники XXI в. перестают читать книги, на уроках литературы они часто не готовы к занятиям, не умеют ориентироваться в тексте. Многим детям сложно говорить, выражать свои мысли в слове.

Некоторые учителя выход видят в том, чтобы на уроках больше читать вслух. Ребята слушают, потом начинают потихоньку говорить. Например, учителя школы № 1567 Дорогомиловского района г. Москвы, используя дистанционное обучение, в определенное время читают литературные произведения по Интернету. Школьники вместе с родителями слушают их чтение и таким образом знакомятся с содержанием произведения, над которым

предстоит работа в классе. Другие учителя используют на уроках аудиовизуальные средства. Например, учитель школы № 1130 Западного округа г. Москвы О. С. Шелестова предложила школьникам прослушать при изучении творчества А. Чехова в 10 классе чтение его рассказа «Архиерей» в исполнении О. Табакова и письменно высказать свое мнение о рассказе и позиции автора в нем.

В книге мы попытались в свете последних достижений таких наук, как искусствоведение, литературоведение, психология, педагогика, методика преподавания литературы, раскрыть основы художественного (выразительного) чтения, особенности чтения произведений различных жанров и показать методику обучения школьников выразительному чтению на уроках литературы.

Автор благодарит своих рецензентов – доктора пед. наук, профессора В. Ф. Чертова, доцента, кандидата филол. наук М. И. Алехину, доцента, кандидата филол. наук В. А. Старикову, а также учителей, которые проводили экспериментальные уроки, – О. С. Шелестову, Т. В. Мохначеву, Н. И. Иванченко, И. А. Ильину, Т. И. Макарову, Г. А. Соколову-Пузину и др.

Глава 1

Искусствоведческие основы выразительности речи и чтения

1.1. Искусство художественного (выразительного) чтения как один из видов искусства устной речи

Э. Легувэ одно из преимуществ чтения вслух видел в том, что подобное чтение открывает в художественных произведениях множество маленьких оттенков, неизвестных для самого разбросавшего их художника. «Вследствие этого искусство чтения могло бы сделаться могущественным средством для образования и быть превосходным профессором литературы» [70, с. 2].

Теория и методика выразительного чтения как эффективного средства углубления восприятия и понимания школьниками литературного произведения прошла в своем развитии длительный и сложный путь, связанный с развитием литературы и театра. Историю художественного чтения изучали А. М. Арго, Г. В. Артоболевский, П. Бранг, Н. Ю. Верховский, Н. С. Говоров, Л. И. Кареев, Р. В. Колосов, А. Н. Кравцов, П. Е. Любимцев, Г. Н. Щербакова и др. Так, Л. И. Кареев считает, что предпосылки искусства звучащего слова возникли еще в античные времена – в Древней Греции и Древнем Риме. Автор собрал сведения о первых чтецах-рапсодах, исполнявших с VII в. до н. э. по II–III в. н. э. произведения древнегреческих поэтов, которые надо было не только произносить, но и пропевать. Со временем соотношение музыкального и речевого элементов менялось, что и привело к развитию двух исполнительных видов искусства.

Большое значение в I в. до н. э. приобрели публичные чтения авторами, которые рассматривали слово как материал творчества писателей, а также как материал для исполнения чтецом, актером, певцом, оратором. Непременным условием мастерства считалось воздействие на слушателей, достигаемое с помощью представлений, зрительных образов. Аристотель сравнивал речь с живописью: «Слушателю кажется, что обзрывает все, что сказал оратор» [58, с. 13]. Плутарх рассматривал зрительные образы как основу того или иного отношения к рассказываемому. Принципы звучащего слова, выработанные в античности, имеют художественную ценность и по сегодняшний день. Мы вправе считать, отмечает Л. И. Кареев, «художественное чтение в России частью общеевропейской культуры» [58, с. 16].

«Начало искусства слова – в фольклоре», – не раз подчеркивал М. Горький. С незапамятных времен ходили по российским дорогам от села к селу, от города к городу исполнители народных песен, былин, сказок, собирая вокруг себя слушателей. Отточенное многими поколениями безымянных творцов, устное народное творчество достигло больших художественных вершин. Однако современное искусство художественного чтения – это исполнение литературы письменной, поэтому ближайшие его истоки следует искать в развитии русской литературы XIX в. Бурному росту общественной роли литературы сопутствовали «авторские чтения» – публичные чтения писателями собственных произведений. Значение этих чтений было так велико, что Александр II издал указ об их запрещении. Заложил основу авторских чтений А. С. Пушкин.

В конце XVIII – начале XIX в. на сцене господствовала декламация – высокопарная, напыщенная, приподнято-напевная манера произнесения, пришедшая в свое время из французского классического театра. Эту манеру высмеял в романе «Война и мир» Л. Н. Толстой:

«Искусство чтения заключалось в том, чтобы громко, певуче, между отчаянным завыванием и нежным ропотом переливать слова, совершенно независимо от их значения, так что совершенно случайно на одно слово попадало завывание, а на другое – ропот». (Однако заметим, что надо различать понятия «декламация» и «декламаторство», первое – искусство, второе – пародия на него.)

Разумеется, для тех, кто читал пушкинские произведения, старая декламация стала неприемлемой: требовалась простая и ясная манера чтения. Образцом исполнения своих стихов был для современников сам Пушкин. Он любил читать свои произведения, и его чтение производило неизгладимое впечатление своей простотой и правдивостью. Один из современников вспоминает: «Читал Пушкин превосходно, чтение его в противоположность тогдашнему обыкновению читать стихи на распев и с некоторой вычурностью отличалось, напротив, полной простотой» [27, с. 212].

Свой вклад в развитие авторских чтений внесли почти все известные русские писатели. Вот что рассказывает С. Аксаков о чтении Гоголем «Женитьбы»: «Гоголь до того мастерски читал или, лучше сказать, играл свою пьесу, что многие, понимавшие это дело люди, до сих пор говорят, что на сцене, несмотря на хорошую игру актеров... эта комедия не так полна, цельна и далеко не так смешна, как в чтении самого автора» [2, с. 156]. Отзыв Аксакова подтверждает И. Панаев: «Гоголь читал неподражаемо... Он читал драматичнее Островского и с гораздо большею простотой, чем Писемский...» [89, с. 283]. Упомянутый Панаевым А. Ф. Писемский был хорошо известен как чтец не только своих сочинений, но и произведений других писателей. Это доказывало, что авторское чтение – не спутник литературы, а самостоятельное искусство, ищущее свои пути. Чтение произведений Достоевским буквально потрясало слушателей. Особенно впечатляюще это проявлялось в исполнении пушкинского «Пророка», которого писатель очень любил читать.

В начале XX в. широкое распространение получили благотворительные вечера, на которых выступали виднейшие писатели и поэты, разделившиеся в исполнительском плане на два направления. Одно из них возглавил М. Горький, который читал «с огромной экспрессией и большим чувством меры, так же просто, как и рассказывал» [123, с. 14]. Прекрасно, по воспоминаниям В. Качалова, читал он труппе Художественного театра пьесу «На дне». «Какая правдивость внутренних характеристик, какое разнообразие и богатство характерных для каждого лица интонаций!» [59, с. 192].

Своеобразно читали свои произведения представители второго направления – поэты Серебряного века, в творчестве которых важное значение имела музыка как метафористическое и ритмическое начало. Как поэзию заговоров и заклинаний определяли творчество К. Бальмонта, Ф. Сологуба, А. Белого за то, что поэты «шаманили» перед публикой, выпевая свои стихи. Типично в этом смысле чтение модного поэта того времени И. Северянина. По воспоминаниям М. Т. Щепкиной-Куперник, с неподвижным лицом, никого не видя и не желая видеть, «он почти пел нейтральным, "голубым" звуком: "Это было у мо-о-оря"». В следующем полустии он бравировал произнесением русских гласных на какой-то иностранном ладе, а именно «где ажурная пе-эна...» [123, с. 14]. В. Маяковский любил пародировать манеру чтения И. Северянина и пел его стихи, растягивая звуки: «хотелось сирэи», «не было дэйнег». Однако напевность, мелодичность, лиризм поэзии И. Северянина принесли ему огромный успех. На одном из вечеров в Политехническом музее ему был присужден титул короля поэтов (второе место занял В. Маяковский, третье – К. Бальмонт).

В. Брюсов, А. Белый и А. Блок организовали «маломузыкальную» группу в том смысле, что под музыкой они понимали не буквальную мелодию, а все, что в природе гармонирует с человеческой душой. Музыка для них служила лишь фоном. Так, А. Блок читал свои стихи напевно, без каких-либо эффектов и украшений. «Он не искал прямого контакта со слушателями, но и не кокетничал, вроде И. Северянина, пренебрежением к ним. А. Блок

считал, что сама форма стиха, воплощенное в звуке, донесет его мысль до слушателей» [123, с. 14].

А вот как описывает манеру чтения С. Есенина переводчик его стихов на французский язык Ф. Элленс: «Есенин то неистовствовал, как буря, то шелестел, как молодая листва на заре. Это было словно раскрытие самих основ его поэтического темперамента. Никогда в жизни я не видел такой полной слиянности поэзии и ее творца. Эта декламация во всей полноте передавала его стиль: он пел свои стихи, он вещал их» [44, с. 20].

Но самым лучшим, непревзойденным чтецом своих произведений был В. Маяковский. Все стихи поэта созданы «для голоса». В голосе, в произнесении – их настоящая жизнь. Изустное чтение собственных стихов и ораторские выступления В. Маяковского составляли неотъемлемую часть его творчества. Поэт с полным основанием мог говорить о своей «разъездной специальности чтеца стихов и лектора литературы» [28, с. 73]. «Качалов читает лучше меня, но он не может прочесть так, как я», – писал В. Маяковский, утверждая громадное значение авторской трактовки и подчеркивая ее неповторимость. В каждом стихе сотни тончайших ритмических, размеренных и других действующих особенностей, никем, кроме самого мастера, и ничем, кроме голоса, непередаваемых» [28, с. 75].

Однако не все поэты и писатели, подобно Маяковскому, владеют даром воплощения своего замысла в звучащем слове. И тут им на помощь приходят актеры и чтецы-профессионалы, которые сыграли не меньшую, чем писатели, роль в развитии искусства художественного чтения. Актерская линия в чтении ведет свое начало от М. С. Щепкина, которому принадлежит также честь в организации первых в России публичных литературных чтений, которые состоялись в Москве в 1843 г. Именно щепкинские «Вечера для чтения» вызывали восторженный отклик Го го л я, писавшего: «Я рад, что наконец начались у нас публичные чтения наших писателей... Я думал всегда, что публичное чтение у нас необходимо... К образованию чтецов способствует также и язык наш, который как бы создан для искусного чтения, заключая в себе оттенки звуков и смелые переходы от возвышенного до простого в одной и той же речи. Я даже думаю, что публичные чтения со временем заменят у нас спектакли» [35, с. 233]. Высоко оценил «Вечера для чтения» Н. А. Ригельман, в статье которого впервые появился термин «художественное чтение»: «...какое наслаждение может сравниться с тем, когда через искусную передачу живым голосом изящного произведения слова все образы, все идеи художника... восстанут перед очами воображения со всею полнотой жизни, вдохнутой в них творчеством... Чтение художественное должно дополнить то, что осталось неуловимо для пера автора» [95, с. 290]. Некоторые актеры сделали художественное чтение своей основной профессией. Таков был П. А. Никитин, пропагандист поэзии Н. А. Некрасова.

Параллельно с чтением развивалась и другая линия искусства звучащего слова – искусства устного рассказа, рассказа-импровизации. Блестящим рассказчиком-драматизатором был М. С. Щепкин. Известно, что ряд его устных рассказов послужил материалом для произведений русских писателей, например, для «Сороки-воровки» А. И. Герцена. Вслед за Щепкиным увлекся устным рассказом П. М. Садовский. Непревзойденным рассказчиком был И. Ф. Горбунов. Его рассказы, носившие название «Сцены из народного быта», вошли в его книгу. Искусство Горбунова имело таких последователей, как В. А. Андреев-Бурлак, В. З. Сладкопевцев и В. Ф. Лебедев, в наше время – И. Андроников, М. Жванецкий, М. Задорнов и др.

Наиболее бурного развития литературная эстрада достигла к концу 70-х гг. XIX в. Читали В. Н. Давыдов, П. А. Стрепетова, М. Г. Савина, А. П. Ленский, М. П. Садовский, В. Ф. Комиссаржевская и др. Особо большой вклад был сделан М. Н. Ермоловой. Она давала пример глубочайшего проникновения в авторскую мысль, которая становилась для нее самой сокровенной, дорогой мыслью.

Наряду с развитием чтения и рассказывания к концу 70-х – началу 80-х гг. оживился интерес к проблемам выразительного чтения в школе. Известные педагоги В. П. Острогорский в Петербурге и В. П. Шереметевский в Москве разработали методику выразительного и «объяснительного» чтения, содействовали подъему и развитию культуры устной речи в русской школе. Другие теоретики и методисты создали теории выразительного чтения применительно к задачам театральной практики. Так, П. Д. Боборыкин выступал с лекциями об искусстве чтения, Д. Д. Коровяков руководил кафедрой декламации в одной из драматических школ. А. Ф. Бродовский параллельно с преподаванием литературы в различных учебных заведениях выступал как чтец в лучших концертных и просветительских помещениях Петербурга в течение 25 лет.

Живое движение в пользу выразительного чтения возникло отчасти под влиянием книги Э. Легувэ «Чтение как искусство», выдержавшей в России четыре издания. Восемь раз переиздавалась книга В. П. Острогорского «Выразительное чтение» (с 1885 по 1916 г.). Острогорский одним из первых поднял вопрос об исключительной роли выразительного чтения в эстетическом воспитании и литературном образовании и по праву считается основоположником «школьной» литературы по художественному чтению. Большой вклад в «чтецкую» подготовку словесников внес Ю. Э. Озаровский – режиссер, актер, автор книги «Музыка живого слова» (1914). На него не раз впоследствии ссылались К. С. Станиславский и М. А. Рыбникова.

Горячим пропагандистом выразительного чтения был педагог В. И. Чернышев, автор книги «Азбука выразительного чтения» [113]. Он был убежден, что живое слово, в том числе и выразительное чтение, является более действенным в образовании, чем книга. Однако, несмотря на обилие работ, вопрос, как надо учить читать, остался открытым. Методические рекомендации касались главным образом техники и логики речи, авторы исходили из формы речи, а не из ее содержания, что вполне соответствовало уровню развития представлений теоретиков о творческом процессе как явлении. Нужен был человек, чьи искания, вобрав в себя достижения предшественников, дали бы жизнь новому искусству. Им стал А. Я. Закушняк, воплотивший в своем творчестве законы «звучащей литературы». Основоположником же искусства художественного чтения он стал не только потому, что первый посвятил себя профессии чтеца, но и потому, что попытался теоретически его обосновать. Закушняк писал: «Очень трудной... оказалась задача – уничтожить в себе актера, не играть тех или иных образов, действующих в произведении, а попытаться рассказать об этих образах, сделавшись как бы вторым автором» [47, с. 90]. Четко раскрыто им еще одно непеременимое условие искусства рассказывания: «Работая над каждым персонажем, я выясняю отношение автора к данному персонажу, пропускаю точку зрения автора через фильтр своего собственного сознания» [47, с. 104].

А. Я. Закушняк считал также совершенно необходимым создание точных жизненных представлений (видений) и пользовался ими не интуитивно, как это было у лучших мастеров до него, а сознательно включал их в число обязательных условий работы чтеца. «Я не мыслю себе работы на эстраде без самого глубокого общения с публикой» [47, с. 122], – так сформулировал Закушняк другое условие искусства чтения. Вот почему в зале должен быть свет, чтобы не только слушатели видели чтеца, но и чтец видел бы своих слушателей-партнеров. Читая прежде всего классические произведения, Закушняк подчеркивал в них то, что было близко сегодняшнему слушателю. Артист был интерпретатором каждого исполняемого произведения. Вместе с тем он никогда не шел вопреки автору, считая передачу стиля автора самым важным и увлекательным в своем искусстве. Каждый писатель говорил у него «своим голосом». Изучение эпохи, творческой биографии и многочисленных литературоведческих материалов о писателе помогало ему внутренне сродниться с автором.

Создателем нового жанра в искусстве чтения, театра одного актера стал В. Н. Яхонтов [129]. Яхонтовым создано более 20 концертных программ. Многие из них – литературные монтажи. В них различный материал подчинен идее и теме, которыми задался чтец, – это как бы новое произведение, созданное для звучания; в нем исполнитель и автор совмещаются в одном лице. Литературные монтажи Яхонтова собирали воедино темы, проходящие через творчество различных писателей. Так родился, например, монтаж «Петербург», показывающий жизнь маленького человека в холодном Петербурге. Монтаж этот строился из «Белых ночей» Достоевского, «Шинели» Гоголя и «Медного всадника» Пушкина. В. Яхонтов читал всего «Евгения Онегина», «Горю от ума» А. С. Грибоедова, поэмы и стихи В. В. Маяковского, композицию «Настасья Филипповна» (по роману Ф. М. Достоевского), «Тамбовскую казначейшу» М. Ю. Лермонтова и т. д. Знакомые со школьной скамьи произведения в исполнении В. Яхонтова сбрасывали свой «хрестоматийный глянец». По словам чтеца, «магия этого искусства – воображение зрителей». В. Яхонтов заставлял служить слову вещи, которые играли роль образов: детали костюма (цилиндр, плед, зонтик) воссоздавали в воображении слушателей эпоху, трость превращалась в руках артиста в дуэльный пистолет Дантеса, стол – в кибитку, в которой путешествовал А. С. Пушкин.

В 1920-е гг. начал вести свои исследования по искусству художественного чтения С. И. Бернштейн [14]. Он старался создать «теорию декламации», собрал более 600 голосов писателей Серебряного века, советских авторов, преподавал в Институте живого слова (1920–1930 гг.). После закрытия Института работу С. И. Бернштейна квалифицировали как «научное шарлатанство», собранный им материал попал «в неумелые и небрежные руки» [20, с. 11]. Десятилетия спустя часть материала была спасена Л. А. Шиловым [121], учеником С. И. Бернштейна. Некоторые статьи С. И. Бернштейна еще при его жизни были переведены на немецкий язык и попали в руки профессора славянской филологии Цюрихского университета Питера Бранга, предметом изучения которого была история развития искусства художественного слова в России. Книги самого П. Бранга на данную тему были переведены на русский язык в 2008 и 2010 гг.

П. Бранг считает, что в России ни лингвистика, ни литературоведение до сих пор не учитывают устные формы бытования литературных текстов. «Говорящий даже в трудах Ю. М. Лотмана, Б. А. Успенского, В. В. Иванова и др. присутствует только метафорически, в смысле науки о языковой коммуникации; под говорящим авторы понимают отправителя, соответственно под слушателем понимается потенциальный читатель» [20, с. 104]. По мнению П. Бранга, еще в Киевской Руси в художественном произнесении риторических текстов упражнялись как в церковном обиходе, так и вне его – «иначе немыслим был бы такой памятник высочайшей ораторской культуры, как "Слово о законе и благодати"» [51, с. 105]. В течение XVIII и первой половине XIX в. декламация преподавалась и в духовных и в светских учебных заведениях вместе с теорией литературы и риторикой. В 60-е гг. XIX в. декламация стала делом актеров, среди которых позднее выделились М. Н. Ермолова, М. П. Садовский, П. И. Качалов. В 1876 г. писатель П. Д. Боборыкин организовал в Москве первые курсы декламации.

Большую поддержку искусству речи в целом и художественному чтению в частности оказал в 20-е гг. А. В. Луначарский. В речи на открытии Института живого слова он сказал, что «человек, который не владеет искусством художественного чтения, в сущности говоря, неграмотный в деле художественной речи» [48, с. 19–20].

В 30-е гг. появляется целый отряд чтецов «второго поколения», развивших искусство чтения и дополнивших его достижениями своего мастерства. Слава В. И. Качалова началась с исполнения «Песни о Соколе» и «Песни о Буревестнике» М. Горького. В. Качалов первым из актеров прочел с эстрады поэму А. Блока «Двенадцать» и одним из первых обратился к стихам Маяковского. При появлении артиста на сцене зал неизменно вставал, выражая этим

любовь и уважение к нему. Работа чтеца оказала влияние на театральную деятельность В. Качалова.

В спектакле МХАТ «Воскресение» он исполнял роль от автора. Артист не играл Толстого, он оставался Качаловым, но думающим, чувствующим, понимающим мир с гениальной проникновенностью Л. Толстого. Чтобы высказать эти мысли, он то выходил перед занавесом, то останавливался сбоку на авансцене, общаясь со слушателями.

А. И. Шварца можно назвать философом в звучащей литературе. В своей книге «В лаборатории чтеца» он отмечал, что его увлекла задача максимального углубления логики художественного произведения, раскрытие его смысла. Первым этапом работы чтеца Шварц считал проникновение в авторский замысел, его идею. Вторым – создание образа рассказчика, который раскрывает произведение с точки зрения сегодняшнего дня. Шварц, рассказывая о персонажах с точки зрения автора («Певцы» Тургенева, «Анюта» Чехова, «Мертвые души» Го – голя, поэзия Пушкина, Тютчева, Блока, Маршака и т. д.), пользовался показом, который был у него точен и предельно лаконичен. Актерских красок присутствовало столько, чтобы сквозь показ со всей ясностью проявилось отношение рассказчика.

Творчество Д. Н. Орлова вошло в золотой фонд искусства художественного чтения прежде всего благодаря пластинкам. Когда слушаешь в его исполнении сказку П. Ершова «Конек-Горбунок», кажется, что она сочинена им самим, настолько «от себя», от его мудрого и вместе с тем озорного видения мира рождаются каждое описание, образ, слово. Поэма Н. А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо», роман М. А. Шолохова «Тихий Дон», поэма А. Т. Твардовского «Василий Теркин» нашли в Орлове лучшего исполнителя.

В. Н. Аксенов – один из лучших исполнителей лирической поэзии, автор книги «Художественное слово» [3]. Известный актер Малого театра, он перенес на эстраду ту чистоту и музыкальность русской речи, которыми славился «Дом Щепкина». В. Аксенов группировал части стихотворения, объединяя их путем сопоставления одной и той же мысли, описания одного и того же чувства разными поэтами. Так, например, в одной из программ, посвященной любовной лирике, он включил отрывки из «Божественной комедии» Данте, стихотворение А. Блока «Она пришла с мороза...» и три любовных признания: страстное Гейне, нежное Готье и вместе с тем шаловливое Пушкина. Большой интерес представляли поиски В. Н. Аксенова в области слияния музыки и слова. Чтение в его концертах сменялось музыкальными отрывками, отдельные сцены даже мизансценировались (например, сцены Пер Гюнта и Анитры, Пер Гюнта и Сольвейг), певцы исполняли вокальные партии. Эти создания Аксенова, в которых он восстановил связь музыки с текстом – музыки композиторов Грига и Бизе и драм «Пер Гюнт» Ибсена и «Арлезианку» Доде, до сих пор исполняются с эстрады.

И. В. Ильинский – актер театра и кино, режиссер, называл себя «читающим актером». Наиболее близко работа актера и чтеца-рассказчика соприкасалась в тех произведениях, где повествование отдано автором какому-либо персонажу. Рассказы М. Зощенко в исполнении И. Ильинского представляют собой как бы монолог. Юмор заключается в том, что человек рассказывает со своей точки зрения и апеллирует к слушателям в поисках их сочувствия. Классическим стало чтение Ильинским басен И. А. Крылова, отрывков из трилогии Л. Н. Толстого («История Карла Ивановича»), «Старосветских помещиков» Н. В. Го – голя и др. Творческий путь И. Ильинского поучителен тем, что в дальнейшем артист все больше отказывался от показа персонажей, который заслонял главное – мысль произведения.

Д. Н. Журавлев – художник, безгранично веривший в очистительную силу литературы, в ее неисчерпаемые глубины, в ее необходимость для людей. В исполнении Журавлева нашли воплощение главы из романа Толстого «Война и мир», «Пиковая дама» Пушкина, рассказы Тургенева, Чехова, новеллы Мопассана и Мериме и т. д. [46]. Г. В. Артоболевский назвал творчество Журавлева «театром воображения». Яркость и убедительность видений – одна из самых сильных сторон мастерства артиста. Он настолько властно завладевал вооб-

ражением слушателей, что на долгое время оставлял живое впечатление от прочитанного. Богатство видений помогало Д. Журавлеву подчеркнуть художественную деталь, которая в его творческом методе играла большую роль.

О чтецах – наших современниках интересно рассказано в книге «Мастера художественного слова» (1983). Самыми крупными из них, на наш взгляд, являются Я. Смоленский и С. Юрский. Я. Смоленский поражает собранностью, зоркостью мысли. Артист замечательно исполняет произведения В. В. Маяковского, роман в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин», «Золотую розу» К. Г. Паустовского, «Три товарища» Э. М. Ремарка, «Маленького принца» А. Сент-Экзюпери, стихи 20 поэтов (Жуковского, Пушкина, Лермонтова, Блока, Есенина, Заболоцкого, Маршака, Д. Самойлова, Р. Гамзатова и др.). Я. М. Смоленский – автор книг «В союзе звуков, чувств и дум...» и «Читатель. Чтец. Актер», в которых он мастерски показывает свою творческую мастерскую.

Яхонтовскую линию в жанре театра одного актера успешно продолжает С. Юрский – актер театра и кино, режиссер, автор книги «Кто держит паузу». Словно волшебник, он заселяет пустое пространство сцены причудливыми порождениями фантазии писателей. Произнесенное становится зримым. Репертуар С. Юрского на редкость богат (Пушкин, Гоголь, Достоевский, Булгаков, Мопассан, Есенин, Бабель, Зощенко, Жванецкий, Шукшин, Пастернак и др.). Сила С. Юрского, отмечает Р. Кречетова, заключается в том, что «он чувствует именно подвижность граней между многими суверенными "я" литературного материала. Он чаще всего ценит возможность разных степеней погружения то в авторский мир, то в мир героев, то в свой собственный, личностный мир» [77, с. 265]. Актер поднимает нас на новую ступень понимания произведения, тех творческих импульсов, которые вели к нему автора, действительности, которая в нем отразилась, и путей, какими можно идти к этому пониманию.

Без истории нет теории, без теории нет методики. Современная теория и методика художественного чтения нашла ответы на многие вопросы в «системе» К. С. Станиславского. Художественное чтение – самостоятельный вид искусства, но вместе с тем в своей основе оно не имеет принципиальных различий со сценическим искусством. Это и дало возможность творчески применить «систему», созданную для театра, в чтении. Работа чтеца так же, как и актера, основана на искренности переживаний. Чтобы чтец говорил «с чувством», он должен стремиться к словесному действию. Словесное действие – главный закон в учении Станиславского о сценической речи. Слова в процессе речи превращаются в действие, когда исполнитель находит причину рождения слов и определяет их сценическую задачу, а также руководствуется найденной причиной и посредством слов добывается собственной задачи (цели).

Современное искусство художественного чтения отличается жанровым многообразием. А. П. Овчинникова выделяет такие его виды, как театр одного актера, литературные концерты, авторское чтение и рассказывание [85]. Р. В. Колосов исследовал специфику жанра и развитие поэтики драматического театра одного актера «как одного из самых сложных дискурсов монотеатра» [62, с. 17]. По его мнению, в драматическом моноспектакле «налицо тяготение к двум основным тропам: метафоре и метонимии... ритм обусловлен парадигматическим чтением текста "по вертикали", в котором отслеживается смыслообразование, а не последовательность событий» [62, с. 19]. Заслугой Р. В. Колосова, на наш взгляд, является определение им жанровых форм драматического театра одного актера: 1) интеллектуально-пластическая, 2) интеллектуально-психологическая и 3) интеллектуально-эксцентрическая [62, с. 14]. Первую форму представляют моноспектакли артиста А. Девотченко – «Дневник провинциала» (по прозе М. Е. Салтыкова-Щедрина), «Концерт Саши Черного для фортепиано с артистом» и т. д. Вторую форму представляет монотеатр Л. Мозгового – «Сон смешного человека» Ф. М. Достоевского, 15 программ по произведениям

А. Пушкина, А. Блока, С. Есенина, А. Чехова, В. Набокова, М. Булгакова и др. Монотеатр С. Юрского – это интеллектуально-эксцентрический театр так же, как и монотеатры А. Филиппенко, О. Меньшикова, К. Райкина, А. Фрейндлих и др.

Во второй половине XIX в. в русских гимназиях в учебный план вводится преподавание декламации. В 1883 г. В. П. Острогорский опубликовал статью «Выразительное чтение как учебный предмет среднего образования», а в 1896 г. в Петербурге он организовал кружок любителей художественного чтения для подготовки преподавателей. В 80–90-е гг. возникло энергичное движение за включение выразительного чтения в школьные программы. О важности выразительного чтения как обязательного предмета начального образования писал В. И. Чернышев [113].

Активным пропагандистом выразительного чтения был и В. П. Шереметевский. Мемуары и письма дают много примеров воздействия хорошего чтения на слушателей. В. И. Короленко в «Истории моего современника» рассказывает, как его учитель А. Авдиев читал своим ученикам таким простым голосом, точно продолжал самую обыденную беседу. В его чтении никогда не чувствовалось искусственности. «Он прочитал сцену из "Мертвых душ", – и мы кинулись на Гоголя. Особенно любил он Некрасова, и впоследствии я уже никогда не слышал такого чтения» [9, с. 18–19].

Высоко ценил в искусстве художественного (выразительного) чтения силу педагогического воздействия на ум, чувства и воображения школьников В. В. Голубков. Он много сделал для того, чтобы на кафедре методики в педвузе появился предмет «Практикум по выразительному чтению». На большое значение выразительного чтения для развития чувства языка, для глубокого понимания литературных произведений указывала М. А. Рыбникова: «Что может так приковать внимание, так увлечь, так заворожить, как не хорошее, художественное чтение?» [96, с. 143]. Она сожалела о том, что органы народного образования не проводят семинаров по выразительному чтению и достаточно равнодушно относятся к повышению уровня устного исполнения.

Первые учебники выразительного чтения, получившие признание у широкой общественности, создавал Д. Д. Коровяков, для которого большим авторитетом были немецкие авторы, в том числе Р. Бенедикс и Ф. Дистервег: «Немцы более других приложили труда к теоретической разработке предмета» [63, с. 12–14].

В 1892 г. Московский университет учредил курсы декламации. Эта мера вызвала живое одобрение А. П. Чехова. Усматривая связь между культурой говорения и общим уровнем образования, он опубликовал в газете «Новое время» заметку «Хорошая новость»: «Мы, русские люди, любим поговорить и послушать, но ораторское искусство у нас в совершенном загоне... На кафедре у нас сидят заики и шептуны... В сущности ведь для интеллигентного человека дурно говорить должно бы считаться таким же неприличием, как не уметь читать и писать» [20, с. 109].

В. П. Острогорский определял выразительное чтение как толковое и приятное произнесение наизусть и чтение по книге стихов и прозы. Выразительное чтение – «искусство, которому, подобно музыке и рисованию, в значительной степени можно выучиться» [87, с. 22]. По его мнению, техника речи преследует три цели: 1) сделать чтение, независимо от содержания, слышным, ясным, приятным для слуха; 2) сделать читаемое понятным для слушающих (передать звуками логический смысл речи); 3) сделать читаемое не только слышимым и понятным, но и заставить слушателя живо вообразить себе и почувствовать читаемое. Второе требование предполагает чтение «толковое», третье – «художественное», к которому нужно стремиться и которое можно достичь упражнениями.

Т. Ф. Завадская считает, что авторы первых теоретических пособий по искусству чтения, не связывая теорию чтения с особенностями чтения речи как психического процесса, «не могли решить вопроса о происхождении интонационной выразительности речи и чте-

ния» [80, с. 26]. Для передачи в звучащем слове эмоциональной стороны содержания произведения они предлагали сложную систему тонов, воспроизведение которых должно донести до слушателей разнообразные оттенки чувств и настроений, выраженных в исполняемом произведении. Так, например, Д. Д. Коровяков заимствовал у Э. Легувэ его деление тембров голоса на «золотой», «серебряный», «бронзовый» и «бархатный». Он называл двенадцать (шесть пар) общих или основных тонов. На фоне каждого из них проводится дополнительное окрашивание (тонирование) отдельных слов в соответствии с их значением. Д. Д. Коровяков различал объективное, субъективное и индивидуальное окрашивание. Объективное передает сущность выражаемых словом понятий; субъективное – чувства и настроения, с которым человек относится к этому понятию; индивидуальное – особенности того лица, речь которого воспроизводится [63]. Правильно требуя передачи в чтении всей полноты идейно-образного содержания произведения, говорит Т. Ф. Завадская, «Коровяков в своих рекомендациях сводит искусство чтения к механическому воспроизведению интонаций» [80, с. 27].

В 1896 г. в Санкт-Петербурге был создан «Кружок любителей художественного чтения». Ю. Озаровский в 1904 г. читал «Лекции по предмету художественного чтения» для подготовки учителей. Он был решительный противник «выразительного чтения», о чем открыто заявил в журнале «Голос и речь» в 1913 г. В. Н. Всеволодский-Гернгросс отвергал оба термина и настаивал на выражении «декламация».

Противники термина «выразительное чтение» считали, что читать можно только зрением, поэтому выражения «читать вслух» или «читать про себя» понятны и осмыслены, а «читать наизусть» – нелепость. В дискуссию включилась и Н. И. Сентюрина: «Наименование "выразительное чтение" создано исторически, судьбою чтения вслух... Невыразительное чтение не должно существовать ни со стороны научной – грамматики, логики, ни со стороны жизненной – законов живой речи и просто здравого смысла... а для артистического чтения чтецов-специалистов есть два наименования – художественное чтение и декламация» [102, с. 25]. Н. И. Сентюрина предлагала термин «творческое чтение», но, как видим, он не прижился. Хотя нельзя не согласиться с ее мыслью о том, что одно из главнейших условий успешности занятий с детьми этим предметом заключается в соответствии трудности читаемого материала с силами детей: «ребенок может творить только в области, доступной его пониманию; он способен переживать лишь чувства, близкие его психике» [102, с. 27]. Мы считаем, что чтение студентов-филологов в идеале должно быть художественным, а чтение детей – выразительным.

В 1901 г. М. Тростников [10] предлагал обучать детей чтению правильному, сознательному и выразительному, т. е. дети должны читать ясно и четко (правильно с точки зрения техники речи), сознательно (соблюдать логические правила) и выразительно (передавать эмоционально-образную сторону читаемого).

В. Зимницкий [51] в том же году разделял обучение выразительному чтению на два этапа: 1) толковое (осмысленное), т. е. выразительное чтение в логическом отношении, и 2) художественное чтение (преимущественно на поэтических произведениях). В 1907 г. Н. А. Виноградов настаивал на том, чтобы обучение выразительному чтению проходило в связи с пением на уроках русского языка. «Невозможно изучать язык без постоянного упражнения в чтении. Читают вслух не для себя, а для других» [29, с. 8]. По его мнению, низшая ступень выразительного чтения есть толковое чтение вслух с целью дать понять, а не почувствовать читаемое. Вторая ступень – «собственно выразительное чтение», когда надо «выразить чувства и передать их в чтении». Третья ступень – когда выразительное чтение становится искусством, требующим особых природных дарований и продолжительной практики. «Оно называется декламацией, искусством актера» [29, с. 8–9]. Трем ступеням чтения соответствуют три ступени пения.

Г. В. Артоболевский так обосновал термин «художественное чтение»: «Задача чтеца заключается не в том, чтобы "выразительно огласить" литературное произведение. На основе литературного материала чтец должен создать новое художественное произведение, отличающееся от первоисточника (точно так же, как спектакль отличается от пьесы)» [8, с. 56].

В настоящее время художественное чтение рассматривается «как самостоятельный вид искусства, суть которого заключается в творческом воплощении литературного произведения в действенном звучащем слове» [80, с. 12]. Иногда как синоним термина «художественное чтение» употребляется выражение «искусство художественного слова». В книге «Методика выразительного чтения» (1977 г.) авторы заявляют, что выразительное чтение есть «художественное чтение в условиях школы» [81, с. 4]. В качестве обязательного с 1959 г. в педагогических институтах был введен «Практикум по выразительному чтению», а в Институте художественного воспитания АПН РСФСР еще с 1947 г. имелся «Сектор выразительного чтения». Термин нашел отклик и в других славянских языках – украинском, сербском, югославском, болгарском, польском.

В 1914 г. Ю. Озаровский как синоним термина «искусство художественного чтения» употребил выражение «искусство живого слова». И. А. Блинов употреблял выражения «искусство звучащей литературы» и «искусство живого слова» как синонимы [16]. Как отмечает П. Бранг, термин «живое слово» продолжает жить и в век Интернета. С 2005 г. существует электронный журнал поэтической декламации «Живое слово», откуда можно брать современные поэтические тексты, причем в исполнении самих авторов. Термин «звучащее слово» появился позднее, иногда он употребляется в качестве родового понятия. Н. Ю. Верховский употреблял термины «звучащая литература» и «звучащее литературное слово». С 1965 по 1989 г. выходила серия книг «Искусство звучащего слова» (28 выпусков).

А. Н. Кравцов [64] попытался осмыслить опыт мастеров звучащей литературы в истории и современности. По его мнению, в искусстве ничто не способствует становлению и укреплению личности артиста лучше, чем театр звучащей литературы. Здесь он – хозяин всего и вся, начиная с выбора репертуара. А. Н. Кравцов выделяет следующие направления в этом искусстве: 1) академическое художественное чтение (Д. Журавлев, А. Шварц, Я. Смоленский, Б. Моргунов, В. Токарев и др.); 2) искусство рассказывания (Д. Орлов, Г. Сорокин, Ю. Мышкин и др.); 3) жанр «живого портрета» (И. Андроников, А. Девогченко и др.); 4) театр одного актера (В. Андреев-Бурлак, В. Яхонтов и др.); 5) «разговорный жанр» эстрады (А. Райкин, М. Задорнов, М. Жванецкий, Е. Петросян, Е. Степаненко, К. Новикова, Г. Хазанов, С. Альтов и др.).

Искусство живого слова, отмечает А. Н. Кравцов, – это прежде всего искусство публично направленного и непрерывного думания на всем протяжении спектакля. Как в литературе в конечном счете все решает масштаб личности писателя, так и в искусстве «самое существенное – личность актера, которая чаще всего выявляется через образ рассказчика» [64, с. 60]. Он приводит высказывание А. М. Кузнецовой о своем искусстве: «Образ рассказчика всегда – я. Но я, как всякий человек, бываю разной: жестокой и нежной, строгой и взрывчатой, рассудительной и наивной. Из отбора этих свойств вырастает образ рассказчика, наиболее приемлемый, с моей точки зрения, для данного конкретного произведения» [64, с. 65].

Любимцев П. Е. [75] в своей книге рассказывал о чтецах начиная с 30–50-х гг. (Э. Каминка, Я. Смоленский, Б. Попов и др.). Чтецами-«шестидесятниками» он называет А. М. Кузнецову, В. В. Татарского, Р. А. Клейнера и др. Один из разделов автор посвящает актерам драматического театра, которые прославились и как чтецы-рассказчики: В. Лановой, Д. Кутепов, С. Юрский и др. Завершает он книгу рассказами о писателях и поэтах, исполняв-

ших свои произведения со сцены: С. Маршаке, А. Ахматовой, Б. Пастернаке, Д. Самойлове, Е. Евтушенко и др.

В последние десятилетия интерес к искусству чтения не затухает. Вышли книги: В. Н. Галендеева, Р. В. Колосова, П. Е. Любимцева, А. Н. Петровой, М. В. Смирнова, З. А. Солиловой, В. А. Ремнева и др. Защитили докторские диссертации А. Н. Петрова и И. Ю. Промптова, кандидатские – Л. В. Грачева, Л. И. Кареев, Р. В. Колосов, Б. В. Куницын, О. П. Овчинникова, С. В. Петровская, В. А. Ремнев и др. О своем творчестве рассказали в книгах артисты-исполнители: Я. М. Смоленский, Е. З. Шифрин, С. Юрский и др. О творчестве многих чтецов можно узнать в книге «Мастера художественного слова» [77].

Немало проблем выразительного чтения поднято в монографиях Ю. К. Беседы, Е. В. Кожары, С. Д. Коловой, И. А. Кочергиной, О. В. Ку – басовой, К. В. Маеровой, С. Т. Никольской, В. В. Осокина, Н. С. Поликарповой, А. И. Савостьянова, Г. В. Темирхановой, З. А. Шелестовой и др. Вышло пять сборников научных трудов на тему «Выразительное чтение в вузе и школе». Однако самыми серьезными исследованиями, на наш взгляд, стали книги Н. С. Говорова [34] и П. Бранга [20].

Так, Н. С. Говоров считает, что развитие искусства художественного чтения в будущем приведет к переименованию его в «театр рассказа», что разрешит противоречие, которое существует в искусстве живого слова в современный период его развития. На это противоречие указал в своей концепции чтецкого искусства еще Г. В. Артоболевский, который делил всех мастеров этого искусства на представителей «художественного чтения» и «художественного рассказывания». Анализируя различия этих двух концепций, Г. В. Артоболевский отмечает, что чтец видит свою художественную задачу в правильной передаче самого литературного произведения. Рассказчик – в правильной передаче событий, о которых говорится в литературном произведении. «Чтец стремится законы устной речи подчинить литературному стилю. Рассказчик стремится литературный стиль подчинить законам устной речи, и потому рассказчик всегда в какой-то мере "пересказчик" автора, тогда как чтец – исполнитель автора» [8, с. 30]. Недаром, отмечает Р. В. Колосов, мастера художественного слова Д. Н. Журавлева называли «Рихтером чтения» [62, с. 18].

А. Я. Закушняк в свое время как будто предвещал вывод Г. В. Артоболевского: «То, что даю я, – не чтение, а, скорее, рассказывание. У чтеца на первом плане – автор, в моем рассказывании – я сам» [47, с. 18]. Жанрообразующим началом и Артоболевский, и Закушняк считали дистанцию между автором и чтецом, или рассказчиком. По концепции Артоболевского, каждый подлинный мастер этого искусства должен овладеть обоими этими направлениями, т. е. одновременно быть и чтецом и рассказчиком.

По мнению Н. С. Говорова, такое соединение невозможно. Русское профессиональное искусство рассказа имеет свою самостоятельную историю, истоком которой является устное народное творчество. Родоначальником искусства рассказа был М. С. Щепкин, который, как П. Садовский и И. Ф. Горбунов, был одновременно и автором и исполнителем своих произведений. «Развитие художественных принципов искусства рассказа шло по линии раскрытия и совершенствования образа рассказчика» [34, с. 57]. Щепкин создал образ рассказчика-малоросса, Садовский – солдата (купчика, мастерового), Горбунов – генерала Дитяткина.

Жанр рассказа, отмечает Н. С. Говоров, возник задолго до появления чтецкого искусства и существует у всех народов. В драматическом искусстве *изображаются* события, изложенные в литературном материале, а чтец только *рассказывает* о них. Причем изображение события в драматическом искусстве передает его как бы происходящим в настоящем времени, а описание события чтецом передает его в прошедшем.

Театр рассказа, считает Н. С. Говоров, как новый жанр, создал А. Я. Закушняк. «Отражение жизненного рассказа является основным объективным законом не только чтецкого искусства и театра рассказа, но и всего искусства живого слова» [34, с. 106–107]. Объективно

чтец работает не над текстом, а над созданием образа рассказчика. «Старается ли он вникнуть в содержание материала, нарисовать "киноленту" видений, понять идею произведения, работает ли он над логикой речи... старается ли понять стиль произведения... – все это ведет не к изменению текста, а представляет собой лишь накопление черт образа рассказчика и выявление индивидуальности рассказывающего» [34, с. 110].

Чтец раскрывает свое отношение к событиям «не изменением, текста, а через приемы устного рассказа... Он стоит перед зрителем в своем собственном облики, но действует он образом рассказчика!» [34, с. 110]. Сохраняя в точности авторский текст, исполнитель по-своему решает подтекст, который является характеристикой взглядов, мировоззрения говорящего, т. е. образа рассказчика.

Мы полностью согласны с концепцией театра рассказа, предложенной Н. С. Говоровым. Эта концепция помогает верно расставить приоритеты в обучении выразительному чтению, учит приемам создания образа рассказчика с учетом специфики выбранного для исполнения литературного текста и особенностей личностных качеств обучаемых.

П. Бранг [20] исследовал тему «устности» с самых разных сторон. За основу им был взят междисциплинарный подход, совмещающий лингвистический и литературоведческий аспекты с культурно-историческим и социальным. Он поставил вопрос о преемственности «слуховой филологии» в России, поднятый прежде всего в работах С. И. Бернштейна [14]. В России «слуховой филологией» занимались участники ОПОЯЗа («Общества изучения поэтического языка»), исследовавшие устные формы существования художественной литературы, прежде всего поэзию Серебряного века.

П. Бранг наметил несколько актуальных научных задач в области изучения искусства художественного чтения: 1. До сих пор не существует истории русской декламации. 2. Не существует отдельной истории исполнения стихов русскими писателями. 3. Не существует истории исследования и теоретического осмысления декламации в России.

4. Не существует исторического исследования различных форм обучения художественному чтению в России, всей педагогической работы в средней и высшей школе и средствах массовой коммуникации.

5. Не существует критического обзора употребляющейся в сфере декламации терминологии. 6. Остались без продолжения попытки С. И. Бернштейна создать законченную теорию декламации [20].

В теории С. И. Бернштейна, по мнению П. Бранга, примечательна ее связь с практикой. В 20–30-е гг. Бернштейн создал Государственный институт истории искусств (ГИИИ), фонотеку, часть материала которой сейчас хранится в Государственном литературном музее в Москве, стал изучать чтение стихов поэтами, начав с А. Блока. Он высказал мнение, что «структура текста задает единственно правильное его прочтение» [51, с. 25]. О том, что настоящий читатель слышит голос автора, писал в «Опавших листьях» В. Розанов: «Голос нужно слушать и в чтении. Поэтому не всякий "читающий Пушкина" имеет что-нибудь общее с Пушкиным, а лишь кто вслушается в голос говорящего Пушкина, угадывает интонацию, которая была у живого. Кто "живого Пушкина не слушает" в перелистываемых страницах, тот как бы все равно и не читал его» [20, с. 26].

П. Бранг вслед за С. Бернштейном разделяет поэтов на «декламативный» и «недекламативный» типы. У поэтов «недекламативного» типа большую роль играет графика, оттеняющая фонетику на задний план (Гейне, Блок и др.). Для поэтов «декламативного» типа важна материализация текста в звучании. Ярким представителем, по мнению П. Бранга, «устного» типа поэта был И. В. Гёте. То же самое можно сказать о А. С. Пушкине. Он много и часто читал свои произведения вслух. Преобладание принципа устности мы находим у Н. Некрасова, В. Маяковского, О. Мандельштама и др. Анна Ахматова говорила, что «стихи надо проверять на слух, чтобы избежать какофонии» [20, с. 33].

«Мертвые души» и другие произведения Н. В. Гоголя, считает П. Бранг, возникли отчасти как «устное» творчество. Граф А. П. Толстой, проходя мимо дверей, ведущих в комнату Гоголя, «слышал, как он один, в запертой горнице, будто бы с кем-то разговаривал, иногда самым неестественным голосом» [20, с. 33]. В письме V «Выбранных мест из переписки с друзьями» («Чтения русских поэтов перед публикою») Н. В. Гоголь восторженно приветствовал первое публичное чтение русской литературы, которое организовал в 1843 г. М. С. Щепкин. «Искусные чтецы должны создаваться у нас», – с надеждой пишет Гоголь и поясняет, что только так можно понять, «что такое из них (из русских поэтов) всяк в искусстве своем. Одно только искусное чтение может установить о них ясное понятие».

Удивительно, с какой тщательностью и скрупулезностью собрал немец П. Бранг высказывания о чтении Гоголя, оставленные в воспоминаниях И. С. Тургенева, С. Т. Аксакова, М. П. Погодина и др. Обратился он и к исполнению художественных текстов Ф. М. Достоевским, который читал перед публикой не только собственные произведения, но и чужие, прежде всего стихи – А. Пушкина, М. Лермонтова, А. К. Толстого, Н. Некрасова, Н. Огарева и др. Чаще всего Ф. М. Достоевский читал произведения своего любимого поэта А. С. Пушкина: «Пророк», «Деревня», «Пир Клеопатры» из «Египетских ночей», монолог Пимена из «Бориса Годунова», сцену в подвале из «Скупого рыцаря» и др. Из собственных произведений Достоевский, по воспоминаниям современников, читал отрывки из «Записок из мертвого дома», «Исповедь горячего сердца» из «Братьев Карамазовых», «Сон Раскольникова о замученной лошади», рассказ «Мальчик у Христа на елке» и др.

Ф. М. Достоевский очень тонко, по мнению П. Бранга, чувствовал интонацию, любил «напирать на музыкальность, на ритм стихов, – разумеется, без нарушения естественности» [20, с. 65]. Счастливым моментом в жизни писателя стало выступление на торжествах по случаю открытия памятника А. С. Пушкину в Москве в 1880 г.

Кульминацией его успеха стало чтение «Пророка». Слушатели были так потрясены, что Достоевскому пришлось, повинаясь бурным настояниям публики, тут же повторить свое чтение. Чарующее воздействие чтения стихов писатель изображает в «Идиоте», где Аглая декламирует пушкинского «Бедного рыцаря».

В 2006 г. мы написали статью [118], в которой рассказали о домашних спектаклях и литературно-музыкальных вечерах в Шахматово. Блок особенно увлекался Шекспиром, любил декламировать монологи Гамлета, Ромео, Отелло. Готовясь стать актером, будущий поэт с упоением декламировал стихи Фета, Майкова, Полонского, А. Толстого, играл в любительских спектаклях Гамлета, Чацкого, Скупого рыцаря и т. д. В одну из сред на башне Вячеслава Иванова прочитал «Незнакомку» своим глуховато монотонным голосом. В мае 1918 г. на новых «вечерах искусства» состоялось чтение поэмы Блока «Двенадцать» в исполнении Л. Д. Блока, в июне 1919 г. на одном из вечеров поэт прочитал свою поэму «Возмездие».

Актеры и чтецы долго не решались читать стихи А. Блока с эстрады, боясь, очевидно, растерять при озвучивании неповторимый, таинственный блоковский колорит. После смерти поэта первыми отважились читать его стихи поэты. Но читали они (А. Белый, П. Антокольский, Э. Багрицкий и др.) в «поэтически-авторской», подвывающей манере, которая совершенно была чужда исполнению самого Блока. Позднее произведения А. Блока стали исполнять В. Качалов, А. Коонен, В. Аксенов, Д. Журавлев, М. Царев, В. Ларионов, Ю. Яковлев, Г. Тараторкин, А. Демидова, Б. Моргунов, М. Козаков и др. Мы проанализировали исполнение этих артистов (есть грамзапись) и пришли к выводу, что лучшим исполнителем стихов А. Блока является Д. Н. Журавлев, который подготовил к 90-летию со дня рождения Блока программу. В своем исполнении чтец сумел передать трагическое мироощущение поэта, особую музыку его стихов, потрясающую искренность и огромное чувство правды. Д. Н. Журавлев писал: «Большинство его стихов для меня – либо исповедь, либо предвидение,

предчувствие поэта... В постижении его – огромная радость! Работа над ним – огромная трудность!» [46, с. 225].

Другую свою работу [119] мы посвятили А. П. Чехову, который мастерски читал свои произведения. По воспоминаниям современников, однажды «он взял со стола тоненькую тетрадку и, стоя посреди комнаты, жестикулируя, меняя голоса, прочел нам очень живую и веселую пьеску. Это был только что законченный им "Медведь" [114, с. 104]. Большие чеховские программы прочно вошли в репертуар таких видных мастеров художественного чтения, как А. Закушняк, А. Шварц, Д. Журавлев, Э. Каминка, Ф. Раневская, Р. Плятт, А. Грибов и др. Так, в чеховский репертуар А. Закушняка входило более 30 произведений.

А. Я. Закушняк умел определять для себя линию автора и через свое отношение к ней делать ее своей, подавая повествование от своего имени. Однако слова рассказчика и персонажа он никогда не произносил одинаково. «Предположим, что вы читаете рассказ Чехова "Злоумышленник", – говорил К. С. Станиславский. Вы должны рассказать о мыслях крестьянина, но не изображать его дикцию. В вашу интонацию может вкрасться его интонация и даже жест, потому что вы уже начинаете действовать и переживать за него. Но если вы перестанете действовать и изображать, вы попадете в штамп. Вы должны входить в предлагаемые обстоятельства действующих лиц, но не копировать их, передавать к ним свое отношение, а не изображать их» [60, с. 71–72].

А. И. Шварца можно назвать философом в звучащей литературе. Его увлекала задача максимального углубления логики произведения, раскрытие его смысла. Шварц широко пользовался показом, однако актерских красок присутствовало столько, чтобы сквозь показ проявить ясно отношение рассказчика. В чеховский его репертуар входили: «Анюта», «Беззаконие», «Дочь Альбиона», «Без заглавия», «Сирена», «Человек в футляре», «Шампанское» и др. В книге артиста [115] мы можем познакомиться с детально разработанными им режиссерско-исполнительными партитурами произведений А. Чехова. В них проявилось мастерство А. Шварца как чтеца-исполнителя, чтеца-читателя и критика-интерпретатора литературы.

Яркость и убедительность видений – одна из самых сильных сторон мастерства Д. Н. Журавлева. Он настолько властно завладевал воображением слушателей, что на долгое время оставлял живое впечатление от прочитанного. Д. Журавлев в своем искусстве был и историком, и философом, но прежде всего глубоким психологом. В центре внимания исполнителя всегда был человек с его сложным духовным миром, радостью и болью, силой и слабостью. А. П. Чехов, по мнению Д. Н. Журавлева, – писатель для всех возрастов, но «необходима душевная зрелость для понимания глубин многих его произведений» [46б, с. 51]. Чехов не защищает и не обвиняет своих героев. Он, как бы говорит: «Вот они люди каковы! Они не плохие и не хорошие, они такие, какими их сделала жизнь» [46б, с. 40]. Кое-что в рассказах писателя казалось сначала Журавлеву длинноватым, он решил даже сократить некоторые из них. После долгих лет упорной работы он понял непозволительность такого обращения с текстами Чехова. «В них нет ничего лишнего, все точно, сжато, все на месте. Неслучайно Л. Н. Толстой назвал А. П. Чехова "Пушкиным в прозе" [46б, с. 40]. В чеховской прозе нет активного посыла к слушателю. Автор сдержан, мягок, задушевен, не навязчив. Он интеллигентен в самом высоком смысле этого слова. Для постижения стиля писателя необходимо, считал Д. Журавлев, проникнуться образом самого А. П. Чехова, путем домысливания увидеть за словами реальные образы (глаза, выражение лица, походку и т. д.), понять внутренние отношения и намерения героев.

Как видим, большинство мастеров художественного чтения в совершенстве владеют искусством живого слова. Чтобы доказать, что выразительное чтение является эффективным средством развития искусства устного слова, попытаемся выяснить, что же такое выразительность речи.

По мнению Б. Н. Головина, это такие ее особые структуры, которые поддерживают внимание и интерес у слушателей. «Выразительность – это точность словесного обозначения предмета или явления, представления или понятия», считает Г. З. Апресян [6]. По мнению Л. А. Горбушиной, «говорить выразительно – значит выбирать слова образные, вызывающие деятельность воображения, внутренние видения и эмоциональную оценку изображенной картины, события, действующего лица» [39, с. 4]. На наш взгляд, наиболее основательно с лингвистической стороны изучила проблему выразительности М. Р. Савова [98], которая предлагает различать выразительность «текстовую» и «исполнительскую».

М. Р. Савова выделяет следующие виды выразительности: произносительная; выразительность как «украшенность» речи; как экспрессивность речи; как эмоциональность; как коммуникативное качество. Она предлагает свой новый подход к трактовке понятия «выразительность речи», считая, что «выразительность – это коммуникативное качество речи, характеризующее эффективность коммуникативно-целесообразного проявления индивидуальности автора речи с помощью различных речевых средств» [98, с. 7]. Как видим, ученые имеют в виду различные типы речевой выразительности. В зависимости от структурных областей языка бывает выразительность произносительная, акцентологическая, лексическая, словообразовательная, морфологическая, синтаксическая, стилистическая и интонационная.

М. В. Логинова считает проблему выразительности одной из актуальных в истории эстетики и художественной практики. В широком смысле слова, отмечает она, можно говорить о выразительности не только как о категории искусства, но и «как об общепhilosophической категории, специфической чертой которой будет обнаружение степени человеческого в мире» [32, с. 4]. Чем выразительнее художественный образ, тем сильнее степень воздействия искусства, в котором наиболее важным является «осуществление человеческого начала».

Долгое время выразительность рассматривалась исключительно как категория искусствознания (лингвистический аспект), и работа над ней была сопряжена с поисками в области формы. Работы М. М. Бахтина, по мнению М. В. Логиновой, открыли новый этап в понимании сущности выразительности (онтологический аспект). «Предметом философии как области гуманитарного мышления становится "выразительное и говорящее бытие"» [106, с. 430]. Это бытие неисчерпаемо в своем смысле и значении. Точные науки – это монологическая форма знания: интеллект созерцает вещь и высказывается о ней... «Но субъект не может изучаться как вещь, ибо он не может стать безгласным, следовательно, познание его может быть только диалогическим» [106, с. 383].

Эстетическое всегда предполагает наличие другого сознания, к которому направлено выражение. «Не человек что-то свое вкладывает в реальность, а она сама открывается человеку. Здесь понятие выразительности понимается как совокупность проявлений душевной жизни "Другого"» [32, с. 9]. Эта мысль М. В. Логиновой, почерпнутая ею из концепций русских философов периода религиозного Ренессанса, наглядно объясняет, почему слушатель, который мог бы самостоятельно прочитать литературное произведение, идет на концерт мастера художественного чтения, чтобы узнать его другое мнение (интерпретацию) об этом произведении. Выявление глубинных смыслов произведений искусства, проявляющихся исторически, составляет гносеологический аспект.

В отличие от письменной, устная речь – это живое общение. Для нее характерны образность, эмоциональность, экспрессивность. Непосредственное общение с аудиторией накладывает отпечаток на синтаксис устной речи: говорящий часто использует различные типы простых предложений. В устной речи широко используются такие речевые средства, как присоединительные и вставные конструкции, вводные слова, повторение одной и той же мысли, градация доказательств, иносказание и т. д. Выразительность устной речи во многом зависит от умения говорящего использовать языковые средства и стилевые возможно-

сти языка. Она усиливается интонацией – совокупностью совместно действующих звуковых элементов устной речи, которая определяется содержанием и целями высказывания. Интонация фактически оформляет речь, помогает активизации ее коммуникативной функции, функции общения между людьми. С. Волконский писал: «Голос – одежда, интонация – душа речи» [31, с. 7].

Интонация есть и в письменной речи, но речь и язык не могут быть сведены друг к другу. В языке оформляется далеко не все, что есть в речи. Конкретный смысл всякого высказывания вытекает, по мнению Н. И. Жинкина [45], не только из содержания сообщения, но и из ситуации общения. Интонация передает сведения не только о том, что говорится, но и о том, кто говорит, как (в каком состоянии), где (в какой ситуации) и кому (какому собеседнику). Если на вопрос «что сообщается?» отвечает лингвистика, то остальные вопросы остаются за пределами лингвистических интересов, отмечает Н. Д. Светозарова [101].

Выразительное чтение является незаменимым средством развития интонационной выразительности речи. Однако возникает вопрос, к какой форме речи оно относится.

Мы убеждены, что выразительное чтение – устная форма речи, несмотря на то, что письменный текст в чтении передается обычно без изменения. Можно просто прочитать текст вслух, соблюдая знаки препинания, однако такое чтение не будет выразительным. Чтение выразительное отличается от речи «говоримой» только тем, что оно не создается в процессе словесной импровизации, но в чтении так же, как и в устной речи, в единстве проявляются мысль, чувство и воля говорящего, поэтому, озвучивая текст, читающий выразительно не только «прочитывает» ту интонацию, которая вписана в него, но и выражает свое отношение к тому, о чем читает, стремясь убедить слушателей. Собственное отношение к читаемому и обуславливает различные трактовки чтения. К. С. Станиславский говорил: «...Смысл творчества – в подтексте. Без него слову нечего делать на сцене. В момент творчества слова – от поэта, подтекст – от артиста. Если бы было иначе, зритель не стремился бы в театр, чтобы смотреть актера, а сидел бы дома и читал пьесу» [108, с. 85].

Главное правило выразительного чтения было выдвинуто еще В. И. Чернышевым: «Читай так, как говоришь» [113б, с. 28]. Э. Легувэ писал: «Учиться читать – это лучший способ научиться говорить» [70, VI].

Подтверждение этой мысли мы находим и у авторов современных работ: «В какой бы форме ни осуществлялась звуковая речь: в форме ли высказываний своих мыслей и переживаний, в форме ли выразительного чтения художественного произведения, т. е. передачи чужого текста, основой всегда являются мысль, чувство, намерения говорящего, читающего», – отмечает Л. А. Горбушина [39, с. 5]. Устная форма реализации литературного языка используется там, «где необходимо живое, звучащее слово: агитационно-пропагандистская деятельность (беседы, лекции, митинги), научная (доклады, диспуты)... литературно-художественное чтение, сценическое представление)», – утверждает А. А. Леонтьев [71, с. 22].

На трудность преодоления противоречия между устной и письменной формой речи в работе над литературным произведением указывал и Г. В. Артоболевский: «Конечная задача чтеца – передать живую, воплощенную в художественные образы эмоционально насыщенную мысль литературного произведения средствами устной звучащей речи с целью в определенном направлении воздействовать на слушателей. Осуществление этой задачи связывает чтеца со слушателями и обеспечивает их внимание. Между чтецом и слушателями устанавливаются отношения взаимодействующих партнеров». Для этого в первую очередь нужно, чтобы в основе речи было определенное хотение говорящего, его волевой посыл, обращенный к слушателям. Говорящий стремится убедить в чем-то слушателей, зажечь их каким-либо чувством, представить их воображению ту или иную картину, побудить их к определенным поступкам... Если же такого стремления у чтеца нет, то самое выразительное чтение остается бездейственным, холостым проговариванием слов» [8, с. 4].

Таким образом, истоки интонационной выразительности речи и чтения заключаются в том, что устное слово – слово живое, выразительное. Изначально словесное искусство было только звучащим. Появление письменности превратило его в литературу и повлекло за собой обособление творчества исполнителя и писателя. Следовательно, из одного источника появились письменная литература и чтецкое искусство, именно поэтому, по мнению Я. М. Смоленского, красота многих литературных произведений в полной мере раскрывается только в звучащем слове [105].

Устная речь богаче письменной, она в большей степени, чем письменная, отличается разнообразием и стилевыми особенностями. В устной речи говорящий (читающий) с помощью не только интонации, но и мимики, жестов выражает свое отношение к тому, о чем он говорит, поэтому основной источник выразительности речи и чтения – увлеченность говорящего тем, о чем он говорит (читает).

Одна из функций речи – коммуникативная. Генеральная проблема речевого общения – соотношение «значений» и «смыслов» [71]. Интонация живой речи всегда адекватна смыслу, а не значению, смысловому содержанию фразы, а не ее грамматической форме. Слово фиксирует и воплощает мысль посредством звука, причем не статичного, а подвижного, отличающегося множеством оттенков... Следовательно, устное слово, заключая в себе определенную информацию, значение, выполняет еще и функцию воплощения определенного смысла (подтекста) из множества внутренних смыслов, заложенных в этом слове в различных контекстах.

Сущность эстетического всегда проявляется в нерасторжимом, взаимообусловленном единстве трех сфер: произведение искусства; автор (или процесс), создающий предмет восприятия; и субъект, воспринимающий его (читатель, слушатель, зритель). М. М. Бахтин, выдвинувший идею о двуплановости, двусубъектности гуманитарного мышления, отмечает, что «лингвистический анализ чаще всего отвлекается от авторства, так как лингвисты имеют дело с текстом, но не произведением» [106, с. 289]. Предмет лингвистики – материал, средства речевого общения, но не само речевое общение, в процессе которого передаются смысловые диалогические отношения. «Слово бездонно. Единица речевого высказывания не воспроизводима... Всякая система знаков может быть расшифрована... но текст никогда не может быть переведен до конца» [106, с. 283]. Всякий текст имеет второго субъекта, который, воспроизводя чужой текст, создает свой, обрамляющий (оценивающий, комментирующий, возражающий), текст.

Другая особенность устной речи заключается в том, что она рассчитана на непосредственное слуховое восприятие. Говорящему всегда безразлично, кто, как и с какой целью воспринимает его речь. Отсюда и вытекает такой источник выразительности речи, как тесное общение с аудиторией.

Общение всегда происходит с определенной целью – хочу передать свои мысли и чувства; хочу, чтобы слушатели мне посочувствовали; хочу их взволновать, насмешить, напугать и т. д. Поэтому для выразительности речи совершенно необходимо участие воли. Действенность (волевое усилие) заключена в самой природе речи. Говорящий как бы совершает речевой поступок (по терминологии В. А. Артемова), речевое действие (по терминологии Н. И. Жинкина), «словесное действие» (по терминологии К. С. Станиславского). Природа устроила так, что мы, при словесном общении с другими людьми, сначала видим внутренним взором то, о чем идет речь, а потом уже говорим о виденном. Если же мы слушаем других, то сначала воспринимаем ухом то, что нам говорят, а потом уже видим глазами услышанное. «Слушать на нашем языке означает видеть то, о чем говорят, а говорить – значит рисовать зрительные образы. Слово для артиста не просто звук, а возбудитель образов. Поэтому при словесном общении на сцене говорите "не столько уху, сколько глазу"» [108, с. 88].

Работа над выразительным чтением основывается на искренности переживаний. Чтобы чтец говорил «с чувством», он должен стремиться к словесному действию. Нередко школьники, да и студенты тоже, механически проговаривают слова. Но нужно, чтобы говорящий (читающий) осмысленно и целеустремленно общался со слушателями. Для этого он должен точно знать, что именно (тема) и с какой целью (идея) он хочет донести текст до слушателей. Постановка конкретной задачи и позволяет повысить действенность речи и чтения.

Активность, подлинное, продуктивное, целесообразное действие – самое главное в творчестве, стало быть и в речи, отмечал К. С. Станиславский. Говорить – значит действовать. «Эту-то активность дает нам задача: внедрять в других свои видения. Неважно – увидит другой или нет. Об этом позаботятся матушка-природа и батюшка-подсознание. Ваше дело хотеть внедрять, а хотения порождают действия. Одно дело выйти перед почтеннейшей публикой: "тра-та-та" да "тра-та-та", поболтал и ушел. Совсем другое дело выступить и действовать!» [108, с. 92–93].

Искусство художественного чтения – самостоятельный вид искусства, суть которого заключается в творческом воплощении литературного произведения в действенном звучащем слове. Его определяют, отмечает Е. Г. Гуренко, как «вторичную, относительно самостоятельную художественную деятельность, творческая сторона которой проявляется в форме художественной интерпретации» [42, с. 41].

Действительно, музыкальное искусство не может обойтись без композитора, и композитор нуждается в инструменталистах и певцах. То же самое справедливо по отношению к драматургу и актеру, балетмейстеру и танцовщику. В связи с тем, что искусство чтения приобрело свою самостоятельность в результате длительного процесса трансформации устного народного творчества в письменную литературу, авторский стиль многих произведений порой никаким другим искусством, кроме искусства чтения, выраженным просто быть не может. Например, описание гоголевской степи очень трудно передать каким-либо другим видом искусства.

Художественное чтение – искусство синтетическое. Оно лежит на стыке литературы и сценического искусства. В его основе лежит литературное произведение. Однако в каждом из этих искусств воплощение осуществляется разными выразительными средствами. В театре пьеса разыгрывается коллективом актеров, в искусстве же художественного чтения исполнителем является один человек. В театре каждый актер играет одну роль, а чтец воплощает всю систему образов.

Актер перевоплощается в образ персонажа, действует от его лица, живет его жизнью. Чтец не перевоплощается в образы героев, он рассказывает о них, как они живут и действуют, что они говорят, думают, чувствуют. Выявляя свое отношение к героям и событиям, происходящим с ними, чтец рассказывает так, как будто сам являлся свидетелем всего изображенного автором. При этом он вызывает в воображении слушателей не только образы персонажей, но и окружающую их обстановку, быт, условия жизни и т. д.

У актера – два выразительных средства: словесное и физическое действие, у чтеца – одно: словесное, но оно сложнее, чем у актера. Актер общается с партнерами, а чтец – со слушателями. Именно поэтому, когда выступает чтец, свет в зале всегда горит: исполнитель должен видеть реакцию слушателей на то, о чем он рассказывает. Кроме того, актер живет на сцене в настоящем времени, чтец – в прошедшем: он всегда знает, чем закончится рассказ, и это помогает ему заинтересовать слушателей.

Почему же тогда основные положения «системы» К. С. Станиславского определяют всю работу над выразительностью речи и чтения? Дело в том, что если актер играет разные роли, то чтец тоже играет, но не всегда одну и ту же роль – роль рассказчика, опираясь при этом на искусство переживания, теоретически обоснованное Станиславским на основе законов физиологии и психологии речи как явления.

Проблема образа рассказчика – кардинальная проблема чтецкого искусства. Чтобы верно прочитать произведение, чтец должен что-то изменить в себе, независимо от своего внешнего облика: должен найти в себе какие-то черты характера, манеру мыслить и говорить так, чтобы по возможности не нарушать, а, может быть, сделать более ярким представление об образе повествователя, возникающее при чтении глазами. Иными словами, исполнитель литературного произведения, сохраняя свой внешний облик, не может всегда оставаться «самим собой». «В зависимости от стиля произведения, эпохи, намерения автора что-то должно в нем, в его внутренней природе перевоплотиться», – отмечает Я. М. Смоленский [105, с. 21].

Процесс перевоплощения – то общее, что сближает чтецкое искусство с актерским. Но если актер, перевоплощаясь в образ, должен создать на сцене иллюзию сиюминутной жизни, его герой действует так, как будто не знает, что произойдет с ним в следующую секунду, то чтец, начиная рассказ, должен знать все детали его развития и завершения. «Переживаю событие сейчас» или «рассказываю о событии, которое уже пережито», – вот «водораздел, качественно отделяющий работу драматического актера от работы чтеца в момент исполнения» [105, с. 21].

Для того чтобы создать образ автора-повествователя, чтец должен стать, по выражению А. Я. Закушняка [47], «как бы вторым автором», пройти путь, по которому шел автор, создавая свое произведение, но только лишь обратный. Если писатель порою мучительно ищет слово, которое помогло бы ему как можно точнее и ярче нарисовать возникшую в его воображении картину, то чтец, наоборот, должен оживить эту картину, озвучить текст автора, перевести его из письменной формы речи в устную, используя все средства интонационной выразительности.

А. Я. Закушняк придавал литературным произведениям устность, освобождая речь от сложной конструкции литературной фразы, выбрасывая все, что могло быть восполнено жестом, мимикой, интонацией. Д. Н. Журавлев: «До сих пор я испытываю чувство неудовлетворенности от того, что не могу до конца произведения Л. Н. Толстого перевести в абсолютно живую речь» [46, с. 217]. Как видим, мастера художественного слова однозначно решали вопрос о том, к какой форме речи – устной или письменной – относится художественное, а, следовательно, и выразительное чтение.

Литературный материал предстает перед исполнителем прежде всего как языковая действительность, как организованная система знаков. Авторская интонация хотя и допускает смысловые различия, но все же в пределах, заданных языковой структурой текста. Именно поэтому мысль о бережном отношении к авторскому тексту – закон для каждого мастера художественного слова. Д. Н. Журавлев говорил: «Те, кто, как и я, пытаются переводить литературное произведение из читаемого в звучащее, слышимое, должны делать это, сохраняя первооснову, авторский подлинник. И чем ближе рассказчик к автору, тем точнее улавливает он авторский "голос"» [46, с. 217].

Чтец играет роль посредника между автором и слушателями. Стремясь передать как можно полнее и точнее интонацию, заданную автором, он в то же время делает это по-своему. К тому же, если бы можно было раз и навсегда установить модель интонации того или иного автора, его произведение перестало бы нас интересовать. Но искусство вариантно по своей природе, и произведение продолжает жить независимо от его создателя, а каждое поколение находит в истинно художественном произведении порой то, чему удивился бы сам его творец.

Н. С. Говоров считает, что искусство художественного чтения следует более точно называть «театром рассказа». Во-первых, потому, что образ автора создается сценически, по законам системы К. С. Станиславского, а во-вторых, потому, что рассказ есть всегда передача личных знаний другими людьми. Каждый рассказ помимо события, им отражаемого,

включает в себя весь жизненный опыт рассказчика, выраженный в понимании им рассказываемого; включает в себя мышление рассказчика.

Ученица К. С. Станиславского М. О. Кнебель [60] вспоминает, как он давал этюды на рассказ в предлагаемых обстоятельствах. «Константин Сергеевич никогда не отделял проблемы слова в художественном чтении от словесного действия в спектакле. Он ясно видел, что в том и другом случае существует своя специфика. Но ему в первую очередь важно было подчеркнуть "общие основы словесного действия"» [34, с. 203]. Станиславский искал в художественном слове именно театр, а не одного актера и не монодраму, отмечает Н. С. Говоров.

По своей форме художественное (выразительное) чтение – репродуктивная деятельность. Казалось бы, оно имеет весьма отдаленное отношение к творчеству, в процессе которого создается что-то новое. Получается, что творческая деятельность – это прерогатива только автора. Это действительно справедливо, но только применительно к статическим видам искусства (скульптура, живопись, графика). В динамических же видах искусства, т. е. протекающих во времени (музыка, театр, художественное чтение), бывает, что продукт первичной деятельности (текст) уступает исполнительской деятельности в конкретности воплощения.

Известно, что многие писатели и поэты ревностно относятся к тому, как исполняют их произведения, и бывают поражены, когда тому или иному чтецу удастся передать слушателям такие стороны их произведения, о которых они даже и не подозревали. Например, К. Симонов, услышав однажды, как Д. Орлов читает главы из его поэмы «Суворов», оказался одновременно и растроган, и рад, и недоволен собой: «Растроган я был тем... что Орлов замечательно читал мою поэму. Читал, внося в нее больше, чем в ней присутствует, раздвигая рамки ее изнутри, ощущая себя как бы старым суворовским солдатом, рассказывающим о человеке, вместе с которым он провоевал всю жизнь. Расстроен же во время этого чтения я был тем, что Орлов как бы задним числом, читая, подсказывал мне, как могла бы быть по-другому, глубже и человечнее, написана эта моя юношеская поэма» [103].

Живая реакция слушателей на чтение также оказывает неоценимую услугу чтецу: или вдохновляет его, награждая за труд, или озадачивает, отвергая неудавшуюся их ошибочную трактовку и тем самым подсказывает направление последующей «доработки» исполнителя. Учитывая особенности той или иной аудитории, чтец уточняет свои исполнительские задачи, порой в корне их меняет. Показательной в этом отношении является работа Д. Н. Журавлева над рассказом А. П. Чехова «О любви». Чтец много лет использовал один из эпизодов рассказа как легкий, не очень внимательный светский разговор красивой и счастливой женщины со случайным знакомым.

После многих концертов Журавлев понял, что неверно увидел своих героев и потому не понял смысла их разговора.

«Нет, они не стоят и не ходят, и она не равнодушна. Они сидят рядом, повернувшись друг к другу, не могут оторвать взглядов. Она вглядывается в его лицо, понимает, какое трудное время он пережил, и это больно ей – она хочет помочь, поддержать его, заставить снова почувствовать себя моложе, счастливее, сильнее. И Алехин вдруг понимает, что Анна Алексеевна единственный человек на свете, которому небезразлична его жизнь, который его понимает» [78, с. 83].

Этот пример свидетельствует о неисчерпаемости работы чтеца над произведением и о том, какую важную роль в постижении его глубины играет выразительное чтение. Чтобы оказать воздействие на слушателей, чтец должен, работая над произведением, пройти по определенному лабиринту, разгадать «загадки», рассыпанные автором по тексту, чтобы верно оценить его. Для понимания подлинного смысла произведения чтецу необходимы языковые и фоновые знания, которые связываются с понятиями горизонтального (обеспечивает понимание значений слов) и вертикального (указывает на связь текста с другими

источниками) контекстов. Не менее важно чтцу проникнуть в подтекст произведения (его внутренний смысл), а также в надтекст (в то понимание, на которое рассчитывает автор) и в интертекст (предполагает высокий уровень культурного развития, в частности умение сопоставлять произведение с другими текстами, нередко включенными в образную структуру данного произведения).

1.2. Логическая, техническая и эмоционально-образная выразительность

В жизни мы, не задумываясь, пользуемся законами живой речи, которые усваиваем с детства с необходимостью выражать свои мысли. Чтецу приходится иметь дело с чужими мыслями – мыслями автора, изложенными в определенной форме, которая отражает прежде всего намерения самого писателя.

Для успешного исполнения произведения чтец должен сделать текст автора как бы своим (т. е., поняв текст, разделить с автором его мысли, оценки, чувства и передать их слушателям от своего имени). Но для этого необходимо сначала правильно понять содержание каждой фразы текста и суметь произнести его так, чтобы слушатели ясно и отчетливо поняли авторскую мысль. Сделать это не так-то просто, поэтому в театральной педагогике принято выделять логическую, техническую и эмоционально-образную выразительность.

Правильность мыслей, глубина чувств и сила убежденности говорящего – основа истинной выразительности речи. Мысль, чувство и воля проявляются в речи в единстве, но в целях овладения некоторыми элементарными умениями и навыками искусства чтения мы можем рассматривать отдельно те речевые явления, которые связаны с передачей мысли. Поскольку наука о законах мышления именуется логикой, то и явления, связанные с мышлением, а также с теорией информации и учением об актуализации высказывания, принято называть логикой речи.

Логическое чтение – это чтение, которое ясно и четко передает заключенные в тексте мысли. Оно является основным фундаментом чтения художественного (выразительного), первым шагом в освоении и передаче текста. Поэтому вполне понятно, что при отсутствии логики речи невозможно добиться и высокой художественности исполнения.

Изучением логики речи и чтения занимались почти все авторы учебных пособий по художественному (выразительному) чтению. Назовем только тех из них, которые посвятили данной проблеме специальные исследования: Л. М. Анкудович, Т. И. Запорожец, Е. Н. Зарецкая, О. М. Итина, Б. И. Моргунов, В. В. Осокин, А. Н. Петрова, Н. Н. Шевелёв и др.

Выразительное чтение в школе является эффективным средством развития у школьников выразительности устной речи. Однако сложилось мнение, что на уроках русского языка учитель должен помочь школьникам овладеть логическим чтением, а на уроках литературы – эмоционально-образной выразительностью чтения. В связи с этим складывается впечатление, что речь идет о разном понимании выразительного чтения методистами русского языка и методистами литературы.

Все дело в том, что в речи необходимо различать мысль и смысл. Мысль определяется грамматически организованным сочетанием слов, смысл определяется намерением: «одна и та же мысль может в устах разных лиц и даже одного лица приобретать различный смысл в зависимости от того, зачем, с какой целенаправленностью, в какой обстановке, с каким внутренним состоянием (чувством, настроением) она произносится» [8, с. 66].

Таким образом, на уроках русского языка выразительное чтение используется на уровне «значения» слов как средство развития речевого слуха при изучении синтаксиса и пунктуации, как прием наблюдения над интонационной стороной речи; в курсе литературы оно понимается как искусство художественного чтения в условиях школы и используется как средство анализа изучаемого произведения на уровне «смысла», эстетической функции слова в контексте.

Традиционная методика гласила: учащиеся должны находить нужный тон и уметь воспроизводить его голосом. В основе современной методики обучения чтению лежат законы «системы» Станиславского: «Надо не повторять, не заучивать интонацию, подслушанную у

кого-то, а вызвать само движение души, тогда и родится соответствующая интонация» [106а, с. 69]. Следовательно, современная методика исходит из содержания речи, тогда как традиционная – из ее формы. Последняя воспитывала чисто формальную, внешнюю технологию речи, целиком оторванную от живого процесса речевого общения. «Предметом изучения являлась модель предложения, модель чувства, модель интонации, факты речи на уровне "значения"» [90, с. 72]. Причину долгого существования такого формализованного подхода А. Н. Петрова видит в неверном представлении соотношения правил языка и правил речи, в механическом перенесении логико-грамматических интонационных правил письменного текста на живую речь. Однако в свое время это соответствовало уровню научных представлений конца XIX в. о творческом процессе.

Разумеется, в обучении школьников выразительному чтению на уроках русского языка и литературы должна быть своя специфика, но научно-методические основы обучения, его принципы и на том и на другом предмете должны быть едиными. Это единство вытекает из самой природы выразительности как одного из качеств устной речи. Выразительное чтение нельзя сводить к наблюдениям только над логической или эмоционально-образной стороной текста, ибо верная интонация является результатом взаимодействия всех компонентов, составляющих выразительность чтения: и его произносительной четкости, и ясности понимания мыслей автора, и выражения своего отношения к читаемому.

Перед чтецом (будь то мастер художественного слова, учитель или ученик, нас интересует принцип) стоит задача – озвучить текст автора, перевести его из письменной формы речи в устную, используя при этом все средства интонационной выразительности. Пока текст не озвучен, с целью его освоения чтец должен провести работу по выявлению логико-грамматической его структуры. Эмоционально-образная выразительность чтения отрабатывается непосредственно в результате озвучивания текста. Здесь в силу вступают уже законы речевого общения, исходящие из интонационно-логической структуры построения фразы в устной речи, так как «речи вне подтекста, вне смыслового, т. е. действительного содержания, не существует» [90, с. 69]. Мы ставим исполнительские задачи и тут же реализуем их в чтении, закрепляя найденное в интонации.

Живая речь образованного человека предполагает наличие дикционной четкости, орфоэпической грамотности, логической ясности и эмоционально-образной выразительности. Сочетание этих компонентов звучащей речи определяется термином «интонация». По мнению Г. В. Артоболевского, интонационная выразительность складывается из: а) логической выразительности, направленной к убедительной передаче мысли; б) образной выразительности, направленной к передаче видений; в) эмоциональной выразительности и г) стилевой выразительности, соответствующей литературному стилю текста [8]. Логической выразительности принадлежит ведущая роль. Она имеет наиболее широкий «радиус действия», так как применяется при оглашении любого текста, как художественного, так и делового.

Иногда возникает вопрос: с чего начинать работу над текстом – с видений или с логики? Практика показывает, что правомерна и та, и другая последовательность: хорошо разработанные видения могут помочь найти верную логику, и наоборот – хорошо продуманная логика может подсказать нужные видения. Первоначальное логическое осмысление текста происходит уже при его прочтении. При последующем чтении произведения больше внимания обращаем на логику связного текста, чем на логику отдельных фраз. Изолированная фраза – это всего лишь пример, на котором можно изучать логико-грамматические правила речи в ее письменной форме с тем, чтобы эта работа помогла исполнителю перевести текст из читаемого про себя в звучащее, слышимое.

Активная позиция говорящего определяется обычно четырьмя категориями: цель – замысел – текст – реакция. Цель – это мотивация поступка, замысел – это информация, кото-

рую говорящий хочет передать слушающему. Замысел состоит из тезиса (идеи) и аргументов в защиту этого тезиса. Текст – это конкретная речь, устная или письменная, которая поступает на слуховой и зрительный анализаторы. Реакция – это поведение слушающего в речевой коммуникации. Последовательность Ц – З – Т – Р представляет собой системное образование, в котором изменение одного из ее элементов приводит к изменению всех остальных. Речь должна быть построена таким образом, чтобы в ней чувствовался высокий уровень компетентности, полное знание предмета.

В искусстве чтения последовательность речевого воздействия исполнителя будет несколько иной: Т – З – Ц – Р (текст, замысел, цель, реакция). Чтец имеет дело с уже готовым авторским текстом, который предстоит «оживить», перевести из письменной формы речи в устную. Создавая свой текст, писатель исходит из определенного замысла, выбирает слова, строит предложения таким образом, чтобы запечатлеть увиденное в окружающей действительности и убедить изображенным читателя, донести до него свои мысли, чувства и переживания.

Задача чтеца – разгадать замысел автора, логику его мыслей, чтобы став его союзником, «соавтором», суметь достичь той же цели – убедить слушателей в правильности мыслей, идей, убеждений «сценического образа рассказчика», в облике которого он выступает, оказать воздействие на их эстетическое сознание. Следовательно, логика речи исполнителя, как и всякого говорящего, – категория замысла. Для осуществления своей цели (сверхзадачи) чтец должен на самом высоком уровне владеть системой логических доказательств, изучением которых занимается риторика как дисциплина.

Традиционная методика обучения выразительному чтению учила только средствам логической выразительности, но не самой логике речи, которая использует эти средства для углубления в содержание авторской речи, является лишь производной от мыслительной деятельности писателя.

Логика устной речи основана на законах мышления и связана с теорией информации и с различными разделами языкознания, в частности с учением об актуализации высказывания. «Произнесение текста с интонацией, правильно и активно передающей не только логику мыслей автора, но и его намерение, называют актуализацией речи» [86, с. 93]. По мнению В. В. Осокина, актуализация включает в себя три действия: 1) актуальное членение; 2) ритмико-интонационное членение; 3) смысловое выделение соответствующих слов с помощью логических ударений: на базе одного и того же предложения могут возникать разные высказывания, соответствующие то одному, то другому намерению говорящего: «Я люблю твои сказки», «Я люблю твои сказки», «Я люблю твои сказки». И т. д.

При чтении текста нужно искать и находить такие варианты интонации, которые запрограммированы в нем автором. В качестве средств ритмико-интонационной организации звучащей речи выступают: логические паузы, логические ударения, логическая мелодия и логическая перспектива. Умение говорить и читать с учетом ритмико-интонационного членения текста делает речь стройной по форме, понятной по содержанию. Разметка текста по фразам и тактам помогает чтецу глубже вникнуть в смысл каждой фразы и выявить оттенки авторского эмоционального отношения. Основным средством актуализации устной речи является интонация. В трактовке понятия «интонация» (от лат. *intono* – громко, вслух произношу) нет единства. Наиболее распространенным является понимание интонации как сложного звукового средства, включающего в себя: 1) изменение тона голоса по высоте, т. е. его мелодическое повышение или понижение; 2) изменение темпа речи, т. е. его замедление или ускорение; 3) логические, психологические и межстиховые паузы; 4) тембральные изменения, происходящие с изменением эмоционального состояния говорящего [32].

Однако если звучащий текст представляет собой озвученный вариант письменного текста, отмечает Г. Н. Иванова-Лукьянова [52], то его ритмико-интонационные характеристики

отражают не только лексико-грамматические, стилистические и экспрессивно-модальные знания, заложенные в письменной форме данного текста, но и дополнительные знания, привнесенные в звучащий текст говорящим. Автор, предлагая различать интонацию языка и интонацию речи, считает, что интонационные конструкции Е. А. Брызгуновой [22] помогают записать звучащий текст в интонационной транскрипции. «Однако живая речь дает такое разнообразие интонационных контуров, что семи ИК оказывается недостаточно, и исследователи звучащей речи пользуются различными переходными конструкциями, обозначая их: 2–3, 3–2, 4–1 и т. д. Но и этого оказывается недостаточно» [52, с. 10]. Г. Н. Иванова-Лукьянова советует применять два вида интонационных транскрипций: одну – для обозначения интонаций языка и другую – для обозначения интонации речи.

А. Н. Петрова считает проблему интонации узловым вопросом современного театра и театральной педагогики: «Интонация, как и логика, лежит на стыке двух функций языка. В интонации отражаются различные языковые явления, в том числе и нелингвистические, к которым относится "вся область экспрессивной интонации"» [90, с. 101]. По меткому выражению Н. И. Жинкина: «Интонация – это действительность» [456]. Вне интонации нельзя произнести ни звука, ни слова, ни предложения, через интонацию выявляется смысл речи, ее подтекст.

К. С. Станиславский понимал интонацию как воплощение действия. Слова и интонация, говорил он актерам на репетиции, являются результатом ваших мыслей, ваших действий. Работа над интонацией, по его мнению, не в том, чтобы придумать ее: «Она является сама собой, если существует то, что она должна выражать, т. е. чувство, мысль, внутреннюю сущность, если есть чем ее можно передать, т. е. слово, речь... звук голоса, хорошая дикция» [108, с. 329]. Исходя из концепции К. С. Станиславского, А. Н. Петрова приходит к выводу, что интонационный рисунок предложения не совпадает с интонационным рисунком фразы: «Интонация изолированного предложения определяется его конструкцией, а интонация фразы в речи – ее подтекстом» [90, с. 105].

В своей речи мы свободно пользуемся интонацией, не думая о ней, так как говорим о том, что нас волнует, чего мы хотим добиться. «При чтении же вслух мы вынуждены сознательно работать над интонационной формой, воплощая авторское намерение в интонационную форму» [86, с. 106].

Раздельность речи – первое условие ее понятности. Логически грамотная речь членится на отдельные «отрезки», разделенные остановками, паузами, которые помогают воспринимать мысль по частям, улавливать ее строение. Такие части мысли во фразе или в предложении, состоящие из слов, тесно связанных по смыслу, называются речевыми звеньями, или речевыми тактами. Паузы, отделяющие фразу от фразы или звено от звена, называются **логическими паузами**.

Паузы расчленяют речь сообразно смыслу и грамматическим связям между словами, а также под влиянием «различных психологических моментов и психофизических состояний говорящего; в стихотворной речи – также и сообразно ее ритмическому строению» [8, с. 9]. Таким образом, различают паузы не только логические, но и психологические, мотивированные переживаниями говорящего; физиологические, вызываемые его физическим состоянием; межстиховые – цезурные и (в дольниках) ритмические, т. е. паузы, мотивированные строением стиха.

Логические паузы организуют речь, сообщают ей ясность и четкость, помогают глубже вникнуть в ее смысл. Они соединяют в одно целое объединенные смыслом группы слов и в то же время отделяют их друг от друга. К. С. Станиславский говорил, что от расстановки логических пауз может зависеть судьба и сама жизнь человека. Например: «Простить нельзя сослать в Сибирь». Как понять такой приказ, пока фраза не разделена логическими паузами? Расставьте их и только после этого станет ясен истинный смысл слов. «Простить/ – нельзя

сослать в Сибирь!» или «Простить нельзя/ – сослать в Сибирь!» В первом случае – помилование, во втором – ссылка [108, с. 96].

Паузы мы различаем по их длительности. Длительность пауз находится в непосредственной связи со степенью завершенности мысли. Пока мысль развивается, еще не завершена, паузы требуются более короткие, так как части одной мысли тесно связаны между собой. Когда мысль закончена, пауза должна быть более длительной, чтобы отделить эту законченную мысль от другой мысли. Длительность пауз связана также с протяженностью, величиной речевого звена. Если оно состоит из одного слова, мы делаем более короткую остановку, чем после такого же по важности речевого звена, состоящего из нескольких слов. Например: «После чая/он, мрачный, сидел у окна/и смотрел на Волгу.///А Волга уже была без блеска,./тусклая,/матовая,/холодная на вид». (А. П. Чехов). Продолжительность пауз зависит и от темпа речи. Если мы говорим медленно, то все паузы несколько увеличиваются, если же быстро, то укорачиваются.

К. С. Станиславский советовал брать почаще книгу, карандаш, читать и размечать прочитанное по речевым тактам. Разметка речевых тактов и чтение по ним необходимы потому, что они заставляют анализировать фразы и вникать в их сущность. Не вникнув в нее, не скажешь правильно фразы. «Привычка говорить по тактам сделает вашу речь не только стройной по форме, понятной по передаче, но и глубокой по содержанию, так как заставит вас постоянно думать о сущности того, что вы говорите на сцене» [108, с. 125].

Попробуем разделить следующее предложение на речевые такты: «Марья Гавриловна закрыла книгу и потупила глаза в знак согласия» (А. Пушкин. «Метель»). В этом предложении отсутствуют знаки препинания, однако паузы в нем есть. Попробуем расставить их так: «Марья Гавриловна/кто?//закрыла книгу/что сделала?//и потупила глаза// что еще сделала?//в знак согласия/почему?/». Внутри предложения образовались группы слов, потому что прежде всего предложение делится на группу подлежащего и группу сказуемого; обстоятельственные слова тоже составляют отдельные группы. В этом предложении группу подлежащего составляют слова «Марья Гавриловна», группу сказуемого – «закрыла книгу»; есть группа второго сказуемого – «и потупила глаза»; обстоятельственные слова «в знак согласия» составляют тоже отдельную группу.

Но как узнать, где и какие паузы нужно ставить? На помощь приходят правила расстановки логических пауз, основанные на законах грамматики и наблюдениях за звучанием обычной разговорной речи. Грамматические знаки препинания лежат в основе логического членения речи, так как в той или иной мере они выражают смысловые связи, существующие между словами. Однако грамматика помогает нам наметить лишь речевые звенья, но точно определить их границы позволяет только анализ текста по мысли, который при наличии связного текста, а не одного изолированного предложения всегда предполагает учет контекста.

Кроме того, нетрудно заметить, что интонация и пунктуация не всегда соответствуют друг другу, «интонация членит речь гораздо детальнее, чем пунктуация... в художественном чтении нельзя механически "выполнять" знаки препинания» [8, с. 75], – считает Г. В. Артоболевский. Бывает, что по правилам пунктуации знак не нужен, однако смысл фразы, выведенный из контекста, требует этого знака, и, наоборот, грамматические знаки в некоторых случаях не требуют никакого интонационного выражения. Но чаще данное несоответствие происходит вследствие озвучивания текста. Например, в отрывке из повести Н. В. Гоголя «Шинель» исполнитель, говоря синтаксически в 3-м лице, имеет все основания интонационно вести речь как бы от 1-го лица, что изменит некоторые знаки препинания: «Акакий Акакиевич... изъяснил с прибавлением даже чаще, чем в другое время, частицы "того", что была-де шинель совершенно новая, и теперь ограблен бесчеловечным образом, и что он обращается к нему, чтобы он ходатайством своим как-нибудь того, списался бы с г. оберполицмейстером или другим кем и отыскал шинель».

Некоторые чтецы сокращают, подвергают обработке прозаический текст, переводя его в так называемую «драматургию чтеца». Например, тогда, когда действия говорящего можно передать в интонации, убираются авторские ремарки. Но обращаться с авторским текстом следует очень бережно, поэтому начинающему чтецу достаточно помнить об элементарных случаях несоответствия логических пауз и знаков препинания: 1) знак препинания есть (обычно запятая), а паузы не требуется: «Он остановил машину/для того, чтобы отдохнуть»; 2) знака препинания нет, а пауза нужна: «Один молодой лебедь/летел позади всех»; 3) длительность пауз не соответствует знакам препинания: «Поздняя осень./Грачи улетели./Лес обнажился,/ поля опустели».

Известно, что в русском языке обычный, прямой порядок расположения слов в предложении такой: подлежащее перед сказуемым, определение перед определяемым словом, дополнение после слова, к которому оно относится. Например: Наш попутчик/занял место у окна не случайно. Любая перестановка слов в предложении, изменяющая по мысли порядок слов, называется логической инверсией: Не случайно// наш попутчик/занял место у окна. Как видим, в инверсированном предложении может быть большее количество логических пауз, чем при прямом расположении слов, значит, и речевых звеньев в нем будет больше. Для того чтобы до конца понять мысль текста и ощутить ее звучание, можно построить фразу в прямом порядке слов, многократно повторить ее вслух, а затем произнести в том порядке, как она дана автором, сохраняя звучание каждого речевого такта, найденного при прямом порядке слов. Например, из «Дубровского» А. Пушкина: «В одну минуту пламя охватило весь дом»; «Весь дом//в одну минуту охватило пламя». Особенно часто инверсия используется в стихотворных произведениях: Белеет прус одинокий//В тумане моря голубом. Но определять прямой порядок слов в стихотворных произведениях следует лишь в крайних случаях, когда очень трудно понять текст.

Типичными ошибками в постановке логических пауз являются: 1) неуместные паузы, которые не могут быть оправданы ни содержанием фразы, ни ее построением. Они искажают мысль, делают ее непонятной; 2) чрезмерное количество пауз в тексте. В результате речь получается «рваной», «рубленой», невыразительной, трудно воспринимаемой; 3) неумение выдерживать нужную длительность логических пауз, которое приводит к неточности в передаче мысли [4].

Большую роль в искусстве чтеца (актера) играет знание языка молчания, его «азбуки», по выражению А. Я. Бродецкого [21]. Коммуникативный характер молчания связан не только с отсутствием речи. Во время молчания как определенного психологического состояния человека продолжается обмен информацией. К. С. Станиславский в своих трудах утверждал, что молчание (паузы) и взгляды несут информацию о принятии решения; о реакции на интенсивность эмоции, ее разнообразие; о выражении уважения, завершении мысли и т. д. По его мнению, актер (чтец) должен вступать в общение еще до того, как начал говорить. К. С. Станиславский разработал схему диалога, которая включает в себя следующие моменты: молчание, паузы, взгляд, потом слова и фразы. При этом надо иметь в виду всю передаваемую информацию в целом.

Логическое ударение – это выделение с помощью звуковых средств слова или группы слов среди других слов в предложении или в группе предложений. Его цель – выделить наиболее важные для донесения мысли слова, выражающие суть того, о чем говорится в предложении или в целом отрывке. К. С. Станиславский говорил: «Ударение – указательный палец, отмечающий самое главное слово во фразе или такте!» [108, с. 122].

М. Германова выделяет четыре способа выделения ударных слов: 1) более замедленным произнесением; 2) усилением голоса; 3) изменением высоты голоса (повышением или понижением); 4) паузой перед словом (а иногда и после него). По большей части мы используем в речи не один способ выделения слова, а одновременно несколько способов. Логиче-

ское ударение – это «тот ключ, с помощью которого выделяется и приводится в действие потенциально присущая слову сила, все то, что принято называть подтекстом, авторским намерением, целью речи» [33, с. 8]. А. Н. Петрова считает, что невозможно и бессмысленно разграничивать нахождение логических и психологических ударений в работе над текстом: «Нельзя сначала передать информацию, а уже потом свое отношение или свою задачу» [90, с. 89]. Одним из способов проверки правильности логического ударения служит постановка вопросов: Вы меня звали?/Вы?/Вы меня звали?/ Меня?/Вы меня звали?/Звали?/ Можно использовать также противопоставление подходящего по смыслу слова логическому центру: Дай мне воды/а не чаю/Дай мне воды/а не ему/.

Следует учитывать, что сила ударения различна. В большинстве случаев во фразе слово не столько ударяется, сколько именно выделяется. Станиславский избегал термина «ударение», который, говорил он, толкает на звуковой удар, напор, между тем как главное слово в предложении выделяется не столько усилением звука, сколько изменением его интонации, ритма и постановкой пауз. Оно не ударяется, а выделяется и любовно подается слушателю, «точно на подносе». «Вообще я не знаю, правильно ли говорить "ударение слов или на словах". Тут дело не в ударении, а в выделении слов, в их подчеркивании, подаче», – считает М. О. Кнебель [60б, с. 99].

Как-то летом/я зашел в садик,/я не знаю,/как он называется, – //на Васильевском острове,/около белой церкви,///Была у меня с собой/интересная книга,/я засиделся,/зачитался//и не заметил,/как наступил вечер.

Как видим, ударение в этой фразе указывает на степень смысловой значимости слова: чем важнее слово, тем сильнее оно выделяется. В результате выделения наиболее важных слов во фразе, в куске текста и во всем произведении получается целый комплекс ударений – сильных, средних и слабых. Так же, как и в живописи, существуют тона, полутона, светотень, точно так в искусстве сценической речи «существуют целые гаммы разных степеней ударений, которые надо скоординировать так, чтобы малые ударения не ослабляли, а, напротив, сильнее выделяли главное слово, чтобы они не конкурировали с ним, а делали одно общее дело по строению и передаче трудной фразы» [108, с. 118]. Отдельный речевой такт редко содержит в себе законченную мысль. Ударения каждого речевого такта должны быть подчинены главному ударению целой фразы. К. С. Станиславский говорил, что «мысль наиболее ясно доходит, когда во фразе, как бы длинна она ни была, есть одно ударение» [108, с. 118].

Не до конца еще решен вопрос о классификации ударений. Но логическое ударение надо отличать от словесного, тактового и фразового. Например, фразовое ударение, в отличие от логического, обязательно наличествует в любом высказывании; логическое ударение может совпадать или не совпадать с фразовым, его может и не быть во фразе или речевом такте: Я медленно шагал вдоль кремлевских стен по набережной речки. Под бой курантов пересек Красную площадь. С рукой, поднятой к козырьку, остановился у Мавзолея... (Ю. Гагарин).

Логическое ударение – это всегда намеренное подчеркивание с целью выделить тот или иной смысл, логически ударные слова обозначают всегда какие-то опорные пункты мысли, тогда как ритмически выделенное слово обычно не дает никакого представления о смысловом содержании фразы или такта. По сравнению с другими типами ударений логическое ударение принимает участие в выявлении эмоциональной стороны высказывания, выделение логически важных слов всегда в какой-то мере сопровождается выражением авторского отношения, авторской оценки.

Неверное понимание сущности логического ударения ведет к тому, что логическое тонирование входит в привычку, связный текст начинает звучать, словно погремушка, с механическим припечатыванием слов, почему-либо принятых за важные. А ведь в живой

речи, как и в звучащем художественном тексте, по выражению Станиславского, «слова ценны не сами по себе, а тем внутренним содержанием или подтекстом, который в них вложен» [108, с. 493].

Но как узнать, какие слова являются главными во фразе, какие из них нужно выделить? Точность определения ударных слов можно проверить «скелетированием», или схематизацией, и применением правил логического чтения. Иногда для того, чтобы найти самое главное слово, стоит изложить высказываемую мысль своими словами. Полезно попытаться отбросить слова, без которых можно обойтись, и оставить только те, в которых выражен смысл высказывания, – оставить как бы «скелет» фразы. Текст приобретает «телеграфный» стиль. Как из предельно лаконичной телеграммы мы можем понять, что нам сообщают, так и из схемы мы поймем главное, то, о чем хотел сказать автор.

Посмотрим, без каких слов мы не можем обойтись в следующем тексте:

Я свернул на боковую дорожку – там белел в темноте небольшой каменный домик, какие бывают во всех городских садах: какая-то будка или сторожка. А около ее стены стоял маленький мальчик лет семи или восьми и, опустив голову, громко и безутешно плакал [97]. Если мы оставим из всего этого текста только такие слова: свернул – /на/дорожку —/там/ белел – домик —/около/стены – мальчик —/лет/ восьми – плакал, то основной смысл высказывания будет все же ясен.

Но, кроме того, нужно запомнить несколько правил, которые помогают находить ударные слова в тексте: 1) Мелодический строй русского языка требует выделения понижением тона последнего значимого слова фразы. 2) В связном тексте выделяются новые слова-понятия. 3) Выделяются сопоставляемые и противопоставляемые слова. 4) В вопросительном предложении выделяются повышением тона слова, несущие смысл вопроса. 5) Выделяются однородные члены предложения. 6) Логическим ударением выделяются определения-существительные в родительном падеже, если они стоят в непосредственном соседстве с определяемыми существительными в именительном падеже: сила звука, цвет розы. Но для этого правила возможны и исключения, когда того требует смысл.

В процессе речи уровни языково-информативный и речесмысловый тесно переплетаются, взаимопроникают друг в друга. «В таком же подвижном состоянии находятся законы речи и правила речи», – считает А. Н. Петрова [90, с. 95]. К законам логики речи, в отличие от перечисленных выше правил речи, она относит: закон словесного воздействия, закон сверхзадачи, закон контекста, или сквозного действия, закон перспективы, закон нового понятия, закон сравнения и противопоставления, закон раскрытия подтекста и закон создания в воображении четкой и последовательной линии видений.

По мнению В. В. Осокина, особенно велика роль логического ударения в актуальном членении предложения, в соотношении «данного» и «нового» в речевом высказывании. Между смысловым членением (логическим, акцентным, актуальным) и грамматическим существует глубокая внутренняя связь. Члены предложения представляют собой единство двух значений: синтаксического и значения коммуникативной нагрузки, смыслового веса, который распределяется отнюдь не по принципу: главным членам – главная роль [86, с. 95]. В коммуникативной нагрузке, определяющей актуальное членение, выделяются две взаимосвязанные части: исходный момент высказывания, т. е. нечто известное еще до того, как фраза произнесена (основа, «данное») и ядро высказывания, т. е. то, что составляет его непосредственную цель, «коммуникативное задание». Эта часть включает в себе то «новое», ради которого произносится данная фраза.

Говорящий или пишущий, учитывая взаимодействие двух факторов – ритм и логику, – ставит в конец тот член предложения, который важнее. Например, «Настала осень, появились грибы». Или: «Грачи улетели, лес обнажился». При сопоставлении могут выделяться оба члена предложения, хотя логически ударным бывает все же один из них: «Строка –

патрон, статья – обойма» (В. Маяковский). При желании можно особо подчеркнуть значение того или иного слова, любое из них может занять первое место: «Мчатся тучи, выются тучи» (А. Пушкин). (Хотя подлежащее чаще выполняет функцию известного, чем нового, в данном предложении все наоборот).

Таким образом, чтецу в своей работе над текстом необходимо руководствоваться следующими положениями, предложенными В. В. Осокиным: 1. Смысловый вес слов определяется не тем, какими членами предложения они являются, а лишь той ролью, какую они играют в выполнении коммуникативного задания, в выявлении того нового, ради которого произносится каждая фраза в конкретной ситуации. 2. В каждом конкретном случае актуальное членение и расстановка логических ударений производится с учетом реального содержания высказывания, с учетом его связей с контекстом: «Логическими ударениями выделяются слова, обозначающие новые, наиболее важные для данного контекста понятия» [86, с. 70]. Например, «Известно, что собаки имеют способность улыбаться, и даже очень мило улыбаться» (А. Куприн).

Чтецу следует помнить, что смысловой анализ текста предусматривает строгий учет важности ударных слов не на основе формальных признаков предложения, как требуют того традиционные правила, а на основе авторского понимания сути высказывания. Причем важно добиваться воспроизведения смысла не только данной фразы, но и связного текста в целом, т. е. воспроизводить мысли автора в их развитии, устанавливая четкие смысловые связи и взаимоотношения между частями текста как смыслового целого.

Логическая мелодия. Грамматические ударения в словах, логические ударения в звеньях и фразах, связанные с изменением высоты тона, создают сочетание звуков разной высоты, некую мелодию. Изменение голоса по высоте называется логической мелодией, или логической интонацией.

Логическая мелодия выражает развитие и направление мысли говорящего. Она не придумывается чтецом. Логическая мелодия заложена в каждой фразе произведения. Определить ее можно, только прослеживая развитие авторской мысли. Движение голоса по высоте в момент развития и завершения мысли не является прямолинейным: только вверх или только вниз. За чем пойдешь, то и найдешь. В этом предложении наибольший подъем голоса на ударном слоге ударного слова «пойДЁШЬ». Наибольшее положение – на ударном слоге ударного слова «найДЁШЬ». Следовательно, мы можем говорить о двух основных видах логической мелодии – мелодии завершенной и незавершенной. Повышение голоса всегда связано с развитием мысли, а понижение – с ее завершением.

Голос может изменяться по высоте и в тех случаях, на границе которых нет знака препинания: «Мальчик сел на санки/и поехал вниз с горы». Но знаки препинания являются все-таки главными указателями вида логической мелодии. Чтецу следует соблюдать следующие закономерности интонирования знаков препинания.

1. Точка свидетельствует о завершенности мысли. На точке голос идет вниз/↓/: Лошади тронулись,/колокольчик загремел,/кибитка полетела.

2. Точка с запятой, двоеточие и многоточие указывают на относительную завершенность мысли, поэтому голос перед этими знаками как бы «повисает»/→/: Портреты/и только портреты/входят в состав комедии...//в них, однако,//есть черты,/свойственные многим другим лицам... (А. С. Грибоедов).

3. Запятая и вопросительный знак всегда указывают на продолжение мысли, на ее развитие, поэтому голос перед ними повышается. При этом степень повышения голоса различна: Давыдов долго бежал,/ держась за грядущку саней,//пытаясь согреть ноги,//потом вскочил в сани/и, притаившись,/задремал. (М. А. Шолохов).

4. Тире означает пропуск слова, смысловую паузу. Функция знака – прерывать речь (иногда вводным предложением или словами автора). Перед тире голос обычно повышается, а после него – понижается: Чтение —//вот лучшее учение. (А. С. Пушкин).

5. Восклицательный знак, как и вопросительный знак, и многоточие, и тире, и кавычки, выполняет не только логические, но и эмоциональные задачи. Поэтому движение голоса зависит от цели, которую преследует чтец.

Логическая перспектива – это донесение основной мысли при чтении вслух предложения, «цепочки» из нескольких предложений, законченных по мысли и композиционно. К. С. Станиславский называл перспективой «расчетливое гармоническое соотношение и распределение частей при охвате всего целого» [108, с. 135]. Логическая перспектива дает фразе движение и жизнь. Для того, чтобы речь имела перспективу, надо всегда знать главную мысль отрывка. Даже самая маленькая самостоятельная фраза имеет перспективу. Например: «Лариса: Это дело кончено://он для меня/не существует». (А. Островский. «Бесприданница»).

Выделив главное, надо суметь привести слушателей «к цели» – к финалу предложения, отрывка, рассказа. Донесение логической перспективы требует координирования различных по силе и качеству ударений. Это подобно разным планам в живописи – по сравнению, употребляемому К. С. Станиславским. В живописи наиболее важное выдвинуто на передний план; менее важное находится на втором, на третьем плане; наконец наименее важное почти незаметно, затушевано. «У нас в речи существуют такие же планы, которые дают перспективу фразе. Наиболее важное слово ярче всех выделяется и выносится на самый первый звуковой план. Менее важные слова создают целые ряды более глубоких планов» [108, с. 124], – пишет К. С. Станиславский.

Логическая перспектива находится в зависимости от того, что важно для данного текста. В полной зависимости от этого должны быть установлены главные ударные слова и второстепенные, т. е. логическая перспектива зависит от идеи произведения и от задач исполнителя. К. С. Станиславский писал: «Лишь после того, как актер продумает, проанализирует, переживет всю роль в целом и перед ним откроется далекая, красивая, манящая к себе перспектива... тогда он сможет играть не отдельные задачи, говорить не отдельные фразы, слова, а целые мысли и периоды» [108, с. 546].

Выработать навык передавать логическую перспективу помогает работа над периодом – разветвленным сложным предложением со многими придаточными. Период всегда состоит из двух частей. Первая часть обычно бывает длиннее второй и содержит сложное перечисление, состоящее из нескольких частей. Эта часть читается с постепенным повышением голоса. Максимально голос повышается на главном ударном слове в конце первой части. Между первой и второй частями находится наиболее длительная пауза (автор часто ставит тут тире). При переходе ко второй части голос резко понижается. Вторая часть обычно короче первой и называется заключением. Тут ставится завершающая точка. Станиславский, анализируя чтение монолога Отелло, говорил: «Слежу, чтобы второй такт был сильнее первого, третий – сильнее второго, четвертый – сильнее третьего! Не кричать! Громкость – не сила! Сила – в повышении» [108, с. 128].

Разберем сравнительно простой случай периода:

Если вам восемь лет,/и у вас синие глаза;/и одна рука в компоте,/а другая в замазке,/и если у вас брат,/которому пять лет,/у которого насморк/и который каждые пять минут теряет свой платок,/и если ваша мама/ушла на целый день, – ///то тогда/вам жить становится очень трудно (В. Инбер).

В этом примере первая часть, как и обычно, значительно длиннее, чем вторая. На границе между первой и второй частями автор ставит тире. Первая часть делится на три куса, паузы между кусками будут длиннее, чем паузы между речевыми тактами. Пауза же, отде-

ляющая первую часть периода от второй, будет более длительная, а голос на слове «день» повысится наиболее сильно, так как это – главное ударное слово первой части. После паузы – границы между частями – голос резко понизится, начиная со слов «то тогда». Максимальное понижение голоса будет на слове «трудно». Это – главное слово всего периода.

Чтобы закрепить результаты логического разбора, проводится логическая разметка текста и чтение его вслух. Прослушивая себя, надо проследить, не искажен ли смысл фразы. При этом читать лучше не в пустое пространство, а воображаемому или действительно присутствующему слушателю, стремясь при этом, чтобы он верно понял и представил себе услышанное.

Вот как, например, будет выглядеть логическая разметка рассказа Л. Н. Толстого «Два товарища»: «Шли по лесу/два товарища,/и выскочил на них медведь.//Один/бросился бежать,/влез на дерево/и спрятался,/а другой/остался на дороге.//Делать ему было нечего – /он упал наземь/и притворился мертвым.//Медведь подошел к нему/и стал нюхать://он и дышать перестал./Медведь понюхал ему лицо,/и подумал, что мертвый,/и отошел.//Когда медведь ушел,/тот слез с дерева/и смеется;//

– Ну что, говорит,/медведь тебе на ухо говорит?//

– А он сказал мне,/что плохие люди/те,/которые в опасности от товарищей убегают».

В искусстве речи и чтения, конечно, нет и не может быть рецептов. Универсальных правил, точно определяющих те или иные комбинации интонационно-звуковых средств, дать нельзя. Все определяется требованиями смысла, ситуации речи, структурой текста, а также индивидуальными особенностями говорящего или читающего, его видением, эмоциональным восприятием. Л. М. Анкудович дает несколько советов при работе над логическим чтением [4]: 1. Возможно чаще читайте вслух по книге, следя за тем, чтобы точно передавать мысли автора: а) сначала прочитайте текст про себя. Поймите мысли автора; б) вторично прочитайте текст, но уже вслух, стремясь передать мысли автора воображаемому или реальному слушателю; в) если что-либо затруднит вас, то произведите логическую разметку текста и читайте по размеченному тексту. Руководствуйтесь при этом в первую очередь смыслом текста, естественностью его звучания, а затем и правилами; г) возможно чаще слушайте передачи по радио и телевидению. Внимательнее прислушивайтесь к речи дикторов, сверяйте их произношение текста с тем, как бы вы этот текст прочитали сами; д) если имеется возможность записать все чтение на магнитофон, используйте эту возможность и внимательно прослушайте свое чтение. Сверьте чтение со своей логической разметкой. Вновь прочитайте текст вслух, исправляя при записи допущенные ошибки.

2. Когда навыки логического чтения разобранного текста у вас закрепятся, попробуйте читать незнакомый текст сразу, с листа, вырабатывая в себе навык живо схватывать суть текста и читать его верно.

3. Работая над литературным произведением, взятым для исполнения, также делайте логическую разметку лишь в том случае, если вас затрудняет передача той или иной сложной мысли, если вы не уверены, что правильно понимаете и произносите ту или иную часть текста.

Когда человек говорит, в этом принимает участие почти весь мозг. Память отбирает слова и звуки; двигательные приказы из клеток, управляющими нашими мышцами, приводят в действие различные группы дыхательных, артикуляционных и гортанных мышц; слух, вибрационное, мышечное и другие чувства контролируют звуковое выполнение задания. Чувствительность нашего уха далеко не одинакова (2000–3000 Гц). Вот почему для восприятия звука важна не только сила, но и частота звуковых колебаний.

Голосовой аппарат устроен так, что малейшее усилие не может пройти бесследно для голоса и зачастую приводит к расстройству голосовой функции. Голосовой аппарат легко повреждается, что может привести к профессиональным заболеваниям: фонастении (потере

звучности голоса), его утомлению при разговоре, кашлю, чувству давления или раздражения в горле. Часто наблюдаются утолщения и узелки на голосовых складках. Педагоги болеют хроническим ларингитом в 2,5 раза чаще, чем люди других профессий. Большое значение в возникновении заболеваний имеет чрезмерная нагрузка. Физические нормы позволяют использовать голос без ущерба его качества не более четырех академических часов в день с перерывом между ними в 15 мин. Следует также избегать курения и алкоголя, которые нарушают эластичность, окраску голоса, его звучность и мягкость. Научиться правильно использовать голос могут помочь занятия по технике речи.

Вопросам совершенствования техники и психотехники речи и чтения посвящено немало работ в искусствоведческой и педагогической литературе (В. Ф. Биркенбил, В. Ю. Большаков, А. И. Бруссер, В. М. Букатов, С. В. Гиппиус, И. Н. Горелов, Л. В. Грачёва, О. Ю. Ермолаев, П. М. Ершов, А. П. Ершова, В. А. Ильёв, А. А. Князьков, Е. В. Кожара, Ю. М. Краснов, В. Леонарди, К. Линклейтер, С. И. Макшанов и Н. Ю. Хрящёва, С. Т. Никольская, А. Пиз, Т. А. Савина, З. С. Савкова, А. И. Савостьянов, Е. С. Саричёва, А. И. Стрельникова, Э. М. Чарели, М. Н. Щетинин и др.). В разработку методов психорегуляции большой вклад внесли также психологи (Г. А. Ковалёв, Ю. М. Орлов, Л. А. Петровская, Н. А. Подымов, Е. Л. Чалкова и др.) и учёные-медики (В. М. Бехтерев, А. Л. Гройсман, А. А. Ухтомский и др.).

Выразительная речь и чтение развиваются сначала через тренинги, через систему игровых упражнений, индивидуальных и коллективных. Именно техника речи, техническое речевое взаимодействие и педагогическая режиссура составляют основу педагогического мастерства; это главные профессиональные инструменты каждого преподавателя. Техника речи учит умению действовать словом точно, выразительно, психологически грамотно. Г. В. Кристи [65] к элементам органического действия относит: настройки к действию, преодоление мышечных зажимов, восприятие и наблюдательность, память на ощущение, действие в условиях вымысла, развитие смелости и непосредственности, действие с воображаемыми предметами, взаимодействие с партнерами и т. д.

Артистическая техника, по мнению Г. В. Кристи, должна быть доведена до такой степени совершенства, когда природа артиста сама, непроизвольно втягивается в процесс творчества. В момент выполнения сценического действия актер не должен уже думать о внимании, взаимодействии, логике и последовательности, чувстве правды, так же как и о мышечной свободе, дыхании, голосе, дикции, пластике и т. д. Ученик и последователь К. С. Станиславского, Г. В. Кристи вспоминает совет учителя: «Система должна быть не в голове, а в памяти ваших мышц» [65, с. 28]. Следовательно, в основе работы актера (педагога) над собой должен лежать принцип: от сознательного овладения артистической техникой к под-сознательному пользованию ею. Человек на вербальном уровне воспринимает только 15 % всей получаемой информации. Остальные 85 % принимаются невербально. Людей со слуховой доминантой – 15 %, со зрительной – 40 %, с кинестетической – 40 %. Мы работаем главным образом голосом, ориентируясь на слух. Проблема излишней завербализованности процесса обучения ведет к несоответствию словесного способа природе ученика, его психологическим особенностям. Чтобы успешнее войти во взаимодействие с другим человеком, лучше всего это сделать на его доминантном канале. При несовпадении репрезентативных систем разговор будет, что называется, глухого со слепым. Следовательно, для педагогов важнейшим профессиональным качеством является уровень коммуникативной культуры. А эта культура начинается со знания психологических особенностей того, с кем приходится общаться.

Техническая выразительность включает в себя следующие разделы: «Дыхание», «Дикция», «Голос», «Психотехника», «Орфоэпия», «Невербальные средства общения». Основная часть занятия по технике речи – расширение диапазона и силы голоса, исключающего напряжение, накапливаемое в результате интеллектуальных, эмоциональных и душевных

зажимов, устранение психологических барьеров (напряженность, эмоциональные переживания, страх, тревога, беспокойство, неуверенность и т. д.).

Педагог должен обладать не только профессиональной гибкостью, но и высокой степенью эмоциональной устойчивости как одного из профессионально значимых качеств и личностных особенностей, которые являются критерием профессионализма и эффективности педагогической деятельности. Умение владеть (властвовать) собой – залог успеха во всем, но особенно в исполнительском искусстве и в педагогической деятельности. От умения управлять собой зависит мастерство учителя, поэтому ему необходимо овладеть основами техники саморегуляции, уметь управлять своим эмоциональным состоянием во время общения, осуществлять психическую настройку на предстоящую деятельность.

Так как эмоциональное напряжение сопровождается напряжением мышц, то начинать упражнения по технике речи целесообразнее с регулирования самочувствия, снимая мышечное напряжение. Например, в таких упражнениях: 1. Встаньте, поднимите руки вверх, пальцы сожмите в кулак. Мысленное действие: хочу быть сильным, крепким. А теперь расслабьтесь (руки падают вниз). 2. «Поза» и «маска» релаксации: сядьте в позу отдыха, опершись на спинку стула. Опустите веки, язык приложите к корням передних зубов (звук «Т»), дайте нижней челюсти слегка отвиснуть. При этом подаются самоприказы: расслабить лоб, брови, веки, щеки, губы, мышцы шеи, плечи, кисти, рук, ноги, живот. Вообразите, что отдыхаете на даче, на пляже... Через 2–3 мин. С полным вздохом поднимите руки со сплетенными пальцами над головой. Упр. «На колок». Ссутультесь, расслабьте мышцы спины и плеч. Затем, откинув тело назад, «наденьте» его на позвоночник, как пальто на вешалку. И т. д.

Как привести себя в хороший тонус, в бодрое, энергичное состояние? К. С. Станиславский писал: «Нужна какая-то духовная подготовка перед началом творчества... Необходим не только телесный, но и духовный туалет перед спектаклем. Нужно, прежде чем творить, уметь войти в ту духовную атмосферу, в которой только и возможно творческое таинство» [108, с. 297]. Для мобилизации творческого самочувствия учителя перспективно применение «метода физических действий», по Станиславскому. Физические действия должны соответствовать логике чувств. Мощным катализатором эмоциональных реакций является новизна предлагаемых обстоятельств в ситуации «если бы». Как и артист, педагог должен уметь переноситься в воображаемые обстоятельства и в это «если бы» верить, как в нечто реальное. Упражнения тренинга помогают развивать такие качества профессионального мышления, как гибкость, мобильность, самостоятельность и оригинальность.

Своеобразие творчества учителя, как и актера, состоит в том, что он реализует творческий замысел через собственную личность. И актеры, и учителя постоянно находятся перед аудиторией и должны ее завоевать, у них много общего в эмоционально-коммуникативной сфере, связанной с взаимодействием людей. Именно общение является важнейшей движущей силой театрального и педагогического творчества. Система К. С. Станиславского не только наука об актерском творчестве, но и о том, как развивать и обогащать различные способности творческого человека.

Психофизическая гимнастика, считает А. И. Савостьянов [100], улучшает творческую работоспособность и коммуникативность. По его мнению, методы эмоциональной саморегуляции дают возможность укрепить нервную систему и вместе с ней весь организм, а также тренировать творческий аппарат в плане развития воображения, сосредоточенности, внимания, высокой эмоциональности, творческой мобилизованности. Ученый предлагает в психогимнастику широко внедрять методику «саногенного мышления», разработанную Ю. М. Орловым, которая приводит к изменению некоторых умственных привычек, обеспечивает контроль над эмоциями, снимает внутренние конфликты и напряженность.

Обучение «саногенному мышлению» и «саногенному поведению» помогает человеку нейтрализовать свои отрицательные эмоции, ведущие к неврозам и психосоматическим расстройствам. Еще Л. Н. Тол – стой говорил: «Думайте хорошо, и хорошие мысли созреют в хорошие дела» [100, с. 261]. Саногенное мышление, в отличие от патогенного, позволяет создать собственное «Я», которое приобретает невозмутимость, способность отстраниться от патогенной ситуации. Надо научиться принимать себя и других такими, какие они есть. Методы эмоциональной саморегуляции и активности – неотъемлемая часть системы К. С. Станиславского. Один их них – аутогенная тренировка, основанная на мышечном расслаблении. Этот метод очень труден из-за инертности работы нервных центров.

В настоящее время в практику учебной и творческой деятельности актеров вводятся «психологические практикумы» по обучению элементам психической саморегуляции, апробированы методы «снятия мышечных зажимов», приемы оптимизации процессов памяти, внимания, воображения.

А. Л. Гройсман и Е. Г. Чалкова [40] охарактеризовали «синдромы» психических состояний актеров, требующих психорегуляции (это относится и к педагогам): 1) индивидуально-типологические (когда игнорируются индивидуально-личностные различия, проявляющиеся в силе, быстроте, подвижности и уравновешенности высшей нервной деятельности актеров); 2) социально-психологические (когда искажается восприятие актеров в связи с неверной «Я-концепцией», деформируется общение); 3) соматические (когда утомление, усталость, астения ведут к патофизиологическим отклонениям). По мнению авторов, наряду с воздействиями рассудочного характера (разъяснением и убеждением) при возникновении данных «синдромов» должны использоваться и приемы педагогического внушения, а также косвенного убеждения-внушения. Применение методов психической саморегуляции и активизации психологических механизмов защиты «Я» помогает снизить аффективные и психосоматические расстройства, профессиональные невротические реакции – «реакция пресыщения», «отказная реакция», избыточное «эстрадное волнение» по типу «лихорадки» или апатии. Творческая активность актеров повышается за счет мобилизации их творческих и личностных ресурсов.

А. Л. Гройсман [40] описал также несколько этапов овладения аутогенной тренировкой, или методом самовнушения: 1) неустойчивые модуляции, когда внушение не удается из-за того, что мешают побочные потоки мыслей; 2) произвольного включения, когда удается эти потоки мыслей оттеснить; 3) директивные мотивации, когда самовнушение почти автоматизировано и переходит в самоприказ, т. е. удается добиться перехода самовнушения в самовоздействие.

А. И. Савостьянов предлагает начинать мышечное расслабление не с «маски» расслабления лица, как считают некоторые авторы, а с вызывания у себя представления расслабления и тепла в мышцах, прежде всего правой руки. По его мнению, правая рука – орган действия, «праксиса», поэтому именно с нее полезно начинать самовнушение. Затем следует расслабить левую руку, обе ноги, все тело. После этого к саморегуляции подключить дыхательную систему и все внутренние органы [100]. А. И. Савостьянов опирается на методику тренинга В. А. Кан-Калика [57], которая основывается на использовании системы К. С. Станиславского, и разрабатывает свою методику тренинга. Ее основа – деятельный, личностно ориентированный подход к формированию у будущих актеров психофизической культуры, обеспечивающей творческое долголетие, умение управлять своими эмоционально-волевыми ресурсами. В процессе такого тренинга студенты не только обогащаются знаниями о своей личности, но и овладевают техникой и навыками психодиагностики партнеров по общению. Подготовка к общению необходима и педагогу как представителю «типичной коммуникативной профессии» [100, с. 172].

А. И. Савостьянов разработал приемы обучения коммуникативным навыкам с элементами социально-психологического и сенситивных тренингов. По его мнению, сенситивный тренинг позволяет сформировать у студентов навыки психологически компетентного общения и эмпатического, заинтересованного, сочувственного поведения, способность «услышать» тот или иной аффект-тревогу, гнев, стыд и т. д. Общение становится открытым, доверительным благодаря выработанным умениям у студентов сопереживать, сочувствовать, содействовать другому человеку; понимать истинный мотив собственных действий, чему способствует «обратная связь»; избегать категоричности, ригоризма. Именно исследование А. И. Савостьянова стало методологической основой для нашей работы по совершенствованию техники речи и чтения студентов на занятиях «Практикума по выразительному чтению».

Дыхание – источник звука. «Быть в голосе» – значит освоить навык фонационного (речевого) дыхания, снять мышечное напряжение, приобрести гибкость, выносливость, звонкость, устойчивость звука и собранность. Опора дыхания – позвоночник, поэтому первая ступень к освобождению голоса – выработка привычки держать осанку, осознавать работу мышц, обеспечивающих потребность в общении. Важно научиться наблюдать себя как бы со стороны, акцентируя при этом внимание не на том, что вы делаете, а на том, как вы это делаете. Освобождение (релаксация) порождает энергию, продуктивность речевого аппарата. Напряжение убивает вибрации (на губах, лице, груди), усиливающие их. Правильное дыхание помогает нам ставить звук и говорить с посылом, а не горлом. К. Линклейтер [72] советует находить правильное дыхание с помощью слога «ха», произнесенного интенсивно на выдохе.

Задача упражнений по дыханию – не выработка умения вдыхать максимальное количество воздуха, а тренировка в умении рационально расходовать его нормальный запас. Поскольку звуки создаются при выдохе, то его организация является основой постановки дыхания, которое должно быть полным, спокойным и незаметным. В этом педагогу могут помочь упражнения А. Н. Стрельниковой, записанные ее учеником М. Н. Щетининым [124]. Сделав 4 коротких шумных вдоха носом (и соответственно – 4 пассивных выдоха), необходимо отдохнуть 3–5 секунд. В общей сложности получается 24 раза по 4 коротких шумных вдоха-движения.

Упражнения, сочетающие вдох и движение, называются «Погончики», «Кошка», «Обними плечи», «Большой маятник», «Повороты головы», «Умки» (или «Китайский болванчик»), «Малый маятник», «Перекаты», «Шаги». Эти упражнения развивают правильный тип дыхания – «смешанно-диафрагматический». Смешанное потому, что при полном использовании диафрагмы в него, в зависимости от того, какие мышцы дыхательного аппарата принимают наиболее активное участие, включаются другие типы дыхания: боковое, или реберное; диафрагматическое, или брюшное; ключичное, или плечевое, а также грудное, преобладающее у женщин.

Дыхательные упражнения должны применяться только после того, как обучающийся свободно овладеет движениями диафрагмы. Вся подготовительная работа сводится к осознанию правильного дыхания и закреплению его в определенной последовательности в моменты упражнения, а именно: 1) предварительный выдох (чтобы освободить легкие от оставшегося воздуха); 2) глубокий вдох; 3) небольшая задержка дыхания (для подготовки к выдоху) и 4) выдох (более длительный, чем вдох, и проводимый на звуке).

Чтобы связать дыхательные упражнения с реальными условиями речи, нужно сочетать их с каким-либо текстом. Наиболее удобным для этого материалом являются стихотворения. Например, «Буря мглою небо кроет». Сначала произнести две строчки, потом на одном выдохе – четыре. Можно рассчитать запас воздуха на шесть, потом на семь строк. Важно лишь то, чтобы дыхание при этом было использовано правильно, целесообразно и без

особого усилия. Певцам и драматическим актерам А. Н. Стрельникова советует никогда не думать о дыхании ни в пении, ни в речи. «Думайте о смысле того, о чем говорите или поете... Не тяните и не напрягайте шею во время пения или монолога. Напряжение мышц шеи передается на гортань и происходит несмыкание голосовых связок. Звук получается сдавленным и не летит в зрительный зал. Абсолютно свободными должны быть и плечи» [124, с. 97].

Дикция – это отчетливость и правильность произнесения отдельных звуков, которое обеспечивается правильной работой органов речи. Подвижные части артикуляционного аппарата должны работать активно, но без лишнего напряжения: нижняя челюсть хорошо размыкать рот (плавно, не дергаясь); язык и губы принимать и менять с нужной быстротой то или иное требуемое положение; маленький язычок, когда надо, открываться, закрывая проход в носовую полость, а когда надо, открывая выдыхаемой струе воздуха путь в нос. Все звуки и их сочетания должны произноситься четко, легко и свободно, в любом темпе.

К. С. Станиславский отмечал, что мы не чувствуем своего языка, фраз, букв и потому легко коверкаем их. Прибавьте к этому окание, акание, шепелявость, картавость, гнусавость, взвизгивание, пiski, скрипы и всякое косноязычие. «Слова с подмененными буквами представляются мне теперь человеком с ухом вместо рта, с глазом вместо уха, с пальцем вместо носа. Слово со скомканным началом подобно человеку с расплюсченной головой. Слово с недоговоренным концом напоминает мне человека с ампутированными ногами. Выпадение отдельных букв и слов – то же, что провалившийся нос, выбитый глаз или зуб, отрезанное ухо и другие подобного рода уродства. Когда у некоторых людей от вялости или небрежности слова сливаются в одну бесформенную массу, я вспоминаю мух, попавших в мед» [108, с. 69–70]. Плохая речь создает одно недоразумение за другим. Они нагромождают, затуманивают или совсем заслоняют смысл, суть... У всех звуков, из которых складывается слово, своя душа, своя природа, свое содержание, которые должен почувствовать говорящий. Все дикционные нарушения речи и голоса делятся на органические (их исправлением занимаются логопеды) и неорганические, связанные с вялостью артикуляционного аппарата (губ, языка, челюсти), малым раствором рта при произнесении гласных, нечетким произнесением согласных (так называемая каша во рту).

Задача упражнений по дикции – отработка отчетливости и правильности произношения звуков и активизация артикуляционного аппарата на материале пословиц, скороговорок, чистоговорок. Например:

Музыкальное ЭМ не заменишь ничем.
Даже в музыке ЭМ музыкально.
С пантомимой, с мажором, да мало ли с чем.
Помогает мне ЭМ быть вокальным.

При произнесении важно использовать правило трех «у»: уменьшить скорость чтения, усилить громкость, улучшить четкость. Возможно хоровое чтение, например, отрывка «У Лукоморья дуб зеленый». Четкости и отчетливости произнесения звуков способствует артикуляционная гимнастика, с которой начинается каждое занятие по технике речи: подтягивание верхней губы к деснам зубов, чередование движений верхней и нижней губы, движение челюсти вперед, вправо, влево, вниз и кругом, движение сомкнутых выпяченных губ вперед, вниз, кругом и т. д.

Упражнения по дикции по возможности можно соединить с орфоэпией, изучающей законы правильного произношения. Орфоэпия так же необходима для устной речи, как орфография для письма. Единство произношения облегчает общение между людьми. Большую роль в укреплении произносительной нормы сыграла русская сцена, особенно Малый

театр. В русской речи важен также вопрос о правильном ударении, так как в нашем языке ударение может находиться на разных слогах.

Голос является основным средством интонационной выразительности речи, но еще не определяет ее интонационного богатства. Основная функция интонации – выражение смысла высказывания. Ничто так не влияет на отношение к нам людей, как впечатление от нашего голоса. Но ничем так не пренебрегают и ничто так не нуждается в постоянном внимании, как голос. Каждый звук, произносимый нами, – это колебательное движение, передаваемое через воздух и воспринимаемое слухом. Основой воспитания речевого голоса является правильное фонационное дыхание. От того, как человек пользуется дыханием, зависит красота, сила, легкость, динамика и мелодичность голоса. Рассмотрение звуков речи с точки зрения процессов, происходящих в организме человека при произнесении звуков и их восприятии, составляет содержание физиологического аспекта изучения голоса.

Голос обладает различными свойствами, которые могут быть развиты путем тренировки: силой, высотой, тембром, гибкостью, благозвучностью и полетностью. Под силой голоса следует понимать большую или меньшую интенсивность работы речевого аппарата. Сила голоса не равнозначна его громкости. Голос можно усиливать даже на шепоте. Высота голоса – это способность к тональным изменениям, т. е. его диапазон, который бывает различным у разных людей. Обычно в него входят полторы октавы. Диапазон голоса условно делят на регистры. В нижнем регистре звучание голоса усиливается грудным резонатором, в верхнем – головным, на средних нотах должны работать оба резонатора. У хорошо поставленного голоса нет резких переходов от одного регистра к другому. Тембр голоса – это окраска, которую ему придают обертоны. Он обусловлен индивидуально-психологическим строением речевого аппарата. Изменить тембр нельзя, но можно «очистить» его от сипоты, хрипоты, гнусавости и погрешностей. Благодаря исследованиям в области акустики мы получили знания о резонансных характеристиках голоса, о разнообразии оттенков его звуковых изменений. Звук в сочетании с другими звуками «выступает как материальное, чувственно воспринимаемое средство выражения мысли. Язык может служить орудием общения только потому, что значащие единицы языка материализуются в звуках».

Неотъемлемой частью сценической речи является постановка голоса. Чтобы выдерживать большие профессиональные нагрузки, голосу необходимо обладать совокупностью следующих качеств: 1) устойчивостью – это характеристика поставленного голоса; 2) выносливостью – качество, способное поддерживать высокую работоспособность; 3) гибкостью – это умелое владение силой звука, тембром, регистрами;

4) благозвучностью – это отсутствие призвуков (хрипоты, сипения, гнусавости, шепелявости и пр.), четкой дикцией и, конечно же, владением нормами языка. В понятие благозвучности включаются также звонкость и «металличность» голоса; 5) адаптивностью – способностью подстраиваться к конкретным акустическим условиям; 6) полетностью – способностью «заполнять» голосом то пространство, в котором он звучит, обеспечивать хорошую слышимость при минимальных физических затратах; 7) суггестивностью – способностью воздействовать на эмоции и поведение зрителей независимо от произносимых слов. Воспитанием всех этих качеств, учитывая индивидуальные голосовые качества студентов и их способности, мы должны заниматься на занятиях по технике речи.

Жесты и мимика действуют на зрительный канал восприятия, акцентируя внимание слушателей на содержании информации, поступающей по слуховому каналу. Хотя жест – явление произвольное, пользоваться им нужно очень осторожно и сдержанно. Жест должен соответствовать смыслу фразы, поскольку не каждая фраза нуждается в подчеркивании жестами. Суебливость и неумеренная жестикуляция могут испортить впечатление, утомить, вызвать раздражение слушателей.

От жестов значимых следует отличать жесты бессмысленные. Подобно тому, как некоторые люди насыщают свою роль словами-паразитами («так сказать», «короче», «значит», «ну» и т. д.), встречаются и такие, которые имеют привычку к какому-либо жесту-паразиту. Одни то и дело встряхивают головой, другие поправляют волосы, третьи – теребят пуговицы и т. д. Подобные жесты отвлекают от восприятия содержания речи. Нужны только такие жесты, которые поддерживают мысли чтеца-рассказчика, которые, не бросаясь в глаза, органически сливаются со словами, усиливая его воздействие на слушателей.

В зависимости от назначения жесты бывают: указательные, изобразительные (или описательные), психологические, ритмические, физические (например, вы протягиваете руку, чтобы что-то взять). Разновидностью подражательных являются жесты символические: палец у губ, призывающий к молчанию; угрожающий палец и т. д. Определенные положения пальцев рук йоги называют мудрами (не случайна связь санскритского «мудра» и русского «мудрость»). В наших руках заключена сила интуитивного знания, ключ к гармонии. Интересна связь жеста с логическим ударением. Эта связь заключается в том, что жестикующая всегда сопровождает ударение. Например, кто-нибудь гневно произносит фразу: «Это вы мне сделали столько зла!»

При произнесении слова «вы» чтец делает выразительное движение рукой в сторону воображаемого обидчика.

Мимика (выражение лица) еще важнее для чтеца, чем движения рук. Она является главным показателем и замечательным стимулятором эмоций слушателя, способна передавать целую гамму чувств и переживаний. У хорошего чтеца, как и у оратора, лектора, певца, музыканта, «лицо говорит вместе с языком». При «неподвижном» лице теряется 10–15 % информации [15]. Выражение лица всегда должно соответствовать характеру речи и выражать доброжелательное отношение к слушателям. Чтобы научиться контролировать выражение своего лица, полезно понаблюдать за собой перед зеркалом.

Особую выразительность чтецу придают глаза, через которые поступает 90 % информации, так как они тоже «говорят». Глаза должны активно общаться со слушателями, но не надо смотреть на них сверху вниз, искоса или снизу вверх. Любой слушатель должен почувствовать, что его увидели. Иногда, следует бросить взгляд на отдельного слушателя, если заметно его особое участие. Можно медленно обводить взглядом то одну, то другую группу слушателей, потом направлять взгляд в задние ряды. Поведение порой оставляет более глубокое впечатление, чем слова. Полезно перед зеркалом отрепетировать приятную, легкую улыбку и появляться с ней перед слушателями, излучая внутреннюю энергию доброжелательности.

Особенностью языка телодвижений является то, что его проявление обусловлено импульсами нашего подсознания. Однако большинство средств невербального поведения приобретено нами и культурно обусловлено. Например, очень много говорит о возрасте, темпераменте, физическом состоянии человека его походка. Подчеркнутый стук обуви обнаруживает бесцеремонность и несдержанность характера, танцующая походка – несерьезность и забывчивость. Проницательный человек может многое прочесть по «говорящим» рукам, что нашло отражение в таких выражениях, как «всплеснуть руками», «играть на руку», «махнуть рукой», «из первых рук», «как рукой сняло» и т. д.

С. М. Волконский отмечал, что среди трех выразительных средств, которыми природа наделила человека (голос, движение, речь), «голос – преимущественный орган жизни, движение – орган чувства, речь – преимущественный орган, разума» [31, с. 15]. Функция легких – подавать воздух, гортани и голоса – звук, языка и рта – слово.

Последователь С. М. Волконского А. Я. Бродецкий [21] считает, что студентов, особенно театральных вузов, надо учить внеречевому общению, азбуке молчания, как основе пластической выразительности. Если словесный диалог строится на поочередном обмене

информацией, то процесс визуального невербального общения постоянен, непрерывен. А. Я. Бродецкий выдвинул мысль о существовании еще одного канала информации – третьей сигнальной системы, которая является связующим звеном между первой и второй сигнальными системами, она тесно связана с эволюцией психики от рождения до взросления у каждого человека. По его мнению, надо отличать статический жест от жестового движения, которое всегда располагается по осям трехмерного пространства: высота (вертикаль), ширина (горизонталь) и глубина (сагитталь). Семь – минимальное количество векторов, которое необходимо для ориентации в трехмерном пространстве. Есть мышление «без слов», что наглядно демонстрируют в своих картинах художники: вертикаль (Рембрант «Возвращение блудного сына»), горизонталь (Л. да Винчи «Тайная вечеря»), сагитталь (В. Иванов «Явление Христа народу»). Умение думать не только головой, но и всем телом необходимо и актерам, и чтецам. Это умение помогает передавать все многообразие форм визуальных неречевых сообщений с помощью мимики, жестов, телодвижений.

В технику речи включаются также упражнения по психотехнике (на развитие умений словесного действия, умения передавать подтекст, на развитие внимания, воображения, наблюдательности и т. д.). Упражнения по психотехнике развивают прежде всего эмоционально-образную выразительность, которая предполагает «воссоздание в звучащем слове художественных образов в единстве их индивидуально-конкретной формы и идейно-эмоционального содержания» [80, с. 62]. Высказывая в процессе общения свои мысли, человек их определенным образом оценивает и сообщает о них с определенной целью, ради определенного воздействия на своих слушателей (убедить, доказать, разоблачить, вызвать сочувствие, удивить, объяснить, просить, приказывать, предупредить и т. д.).

Простые словесные действия – «суть действия, постоянно встречающиеся и знакомые каждому человеку, – отмечает П. М. Ершов. – Называть их можно поэтому глаголами, которые также чрезвычайно часто употребляются» [44, с. 158]. Смысл глагола должен быть понятным конкретно, чтобы можно было констатировать как факт, что в данное мгновение словом было совершено именно то, а никак не другое действие: звать, ободрять, укорять и т. д. П. М. Ершовым были предложены следующие группы способов словесного действия: на внимание – звать; на мышление – объяснять – отделяваться; на память – утверждать – узнавать; на чувства – упрекать, ободрять; на воображение – удивлять – предупреждать; на волю – просить, приказывать [44].

Психология рассматривает чтение вслух как монологическую речь, следовательно, чтению должно быть свойственно все, что свойственно устной речи. Слова текста воссоздают в воображении чтеца образы, возникающее у него эмоциональное отношение, которое проявляется в его чтении вместе с передачей освоенных им мыслей автора. К. С. Станиславский называл слово возбудителем образов, а представляемый образ – возбудителем чувства. «При общении с другими, – пишет он, – сначала видим внутренним взором то, о чем говорим, а потом уже говорим о виденном» [108, с. 88]. Задача передать видения слушающим «мобилизует волю».

Поскольку чтение отличается от разговорной речи, эмоционально-образная выразительность достигается специально направленной работой, цель которой – пробудить у чтеца эмоциональный отклик на изображенные автором предметы, факты, события; живое отношение к ним. Пониманию того, о чем говорит автор, содействует логический разбор текста. В. Н. Аксёнов отмечает, что основное зерно искусства художественного слова и весь смысл его заключен не в дикции, не в голосе и даже не в грамотном разборе фразы, а «в умении правильно трактовать это произведение, т. е., познавая идею автора, пропитывать ее своим, активным, действенным отношением, – в умении... вызывать нужно интонацию, выявляя через нее свое творческое стремление» [3, с. 92].

Изображенные в произведении предметы, факты, события отражают не только объективные явления действительности, но и субъективное отношение автора к этим явлениям, намерение, с которым он эти явления изображает. Все это образует подтекст произведения, то, о чем непосредственно в тексте не говорится, но что улавливается за его словами как некая эмоциональная оценка, определяющая смысл (сущность) изображаемых явлений. Подтекст – это глубина текста, он не возникает по прихоти писателя, а бывает внутренне, структурно необходим. По мнению автора, в художественном произведении слово не является простым средством коммуникации. Оно несет в себе определенное ситуативное содержание, способно обогащаться новыми оттенками, связанными как с ближайшим контекстом, так и с дополнительно пройденными отрезками сюжета. С самыми разнообразными формами подтекста мы встречаемся у А. П. Чехова.

Активное воздействие чтеца на слушателей создается тогда, когда он передает подтекст произведения, «видит» изображенную в нем жизнь и стремится «внедрить» свои видения в слушающих, для которых он читает. Поэтому во время чтения все его внимание направлено на то, чтобы заставить слушателей представить себе, понять, эмоционально пережить и правильно оценить то, о чем говорится в тексте.

В процессе чтения логическая и эмоционально-образная выразительность сливаются в один интонационный поток и проявляются в таком же неразрывном единстве, как мысли, чувства и волевая направленность читающего. Однако для овладения искусством чтения полезны тренировочные упражнения, воспитывающие умения и навыки, необходимые как для четкой передачи мыслей автора, так и для выявления эмоционально-образной стороны произведения. С практическим материалом можно познакомиться в работах В. Биркенбил, В. Ю. Большакова, В. М. Букатова, С. В. Гиппиус, П. М. Ершова, А. П. Ершовой, В. А. Ильёва, А. И. Савостьянова и др.

Во время занятий по психотехнике обучаемые должны развить у себя способность к концентрации внимания, чтобы научиться сосредотачиваться на образах. Важно научиться также отличать эмоции от чувств. По мнению П. Я. Якобсона [127], чувства отличаются от эмоциональных состояний (разочарование, печаль, страх, смущение, нетерпение, радость, гнев) тем, что имеют противоположные характеристики: гордость-смирение, любовь-ненависть и т. д. При тренировке сенситивности А. И. Савостьянов [100] предлагает развивать у студентов способность «услышать» тот или иной аффект-тревогу, гнев, стыд (в видеозаписях), умение сопереживать, сочувствовать, содействовать другому человеку в его мыслях, переживаниях, поступках.

Глава 2

Подготовка исполнителя к чтению литературного произведения

2.1. Исполнительский анализ как метод подготовки к воплощению произведения в звучащее слово

Цель исполнительского анализа – содействовать созданию произведения искусства художественного (выразительного) чтения. Само название «исполнительский» напоминает нам об исполнителе и о процессе его подготовки к исполнению. Литературное произведение, совершенно справедливо отмечает Н. М. Соловьёва [106а], оказываясь предметом исполнительского анализа, существует не само по себе, а в восприятии чтеца, восприятие его проверяется объективно существующим текстом, но само произведение в передаче чтеца получает новую жизнь и новый смысл.

Встает вопрос, что нового в произведении литературы «открывает» его исполнение перед аудиторией, если можно самому прочесть книгу. Присутствие «других», которое не только не нарушает переживания увиденного, но, наоборот, усиливает его. Речь идет о восприятии, существенно отличном от читательского. Общение уже происходит не с самим автором, а с режиссером (актером), чтец либо меняет свою литературную установку, переключаясь с исповеди на диалог, либо отказывается от профанации своей исповеди. Каждый из типов восприятия (и способов общения) имеет свое законное право на существование.

При этом важно, с чего начиналось общение с произведением (так как первое впечатление наиболее сильное): с чтения первоисточника или с теле- или киноэкранизации. Но истина есть, она находится в авторском тексте. Цель исполнителя – понять этот текст. Способ выражения понимания – это интерпретация. Однако понимание и интерпретация – не синонимы, это разные стадии осмысления, причем интерпретация невозможна без понимания, в то время как понятое необязательно находит свое выражение в интерпретации.

По мнению Е. В. Волковой, существует три типа интерпретации: художественная, научная и зрительская. Художественная интерпретация – «степень понимания произведения искусства, особенности его освоения и эстетической оценки тем или иным художественным интерпретатором (актером, режиссером, певцом и т. д.) в определенной социально-культурной ситуации» [30, с. 20]. В художественной критике складывается интерпретация понятийная, возникает синтез научного мышления с художественно-образным.

Зрительская интерпретация не носит продуктивно-творческого характера и не заканчивается созданием новых ценностей хотя бы потому, что «бытие произведения процессуально, т. е. возникает только в акте исполнения и иного способа существования не имеет» [30, с. 21]. Определенная исполнительская интерпретация имеет своего выразителя – интерпретатора, и его интерпретаторский замысел как бы проверяется эстетической реакцией аудитории, непосредственностью, «заразительностью» общения. Зрительное восприятие формируется, если предмет искусства пережит эстетически.

Е. В. Волкова выделяет две формы исполнительского искусства, при которых возникает художественная интерпретация: 1) когда произведение существует лишь в процессе исполнительства (музыка, танец, балет и др.); 2) когда исполняются произведения, существующие как самостоятельные вне исполнительства (стихи, романы, повести и т. д.), т. е.

«вместо исполнительства про себя в звучащем слове возникает исполнительство художника-интерпретатора» [30, с. 23].

Художественная интерпретация текста рождается в процессе подготовки исполнителя к выступлению. Подлинное общение начинается на сцене, когда артист разговаривает не с партнером, а с целым залом. Закон эстрады: как только исполнитель вышел на сцену, он должен погрузить себя в зрителя-партнера сразу, без раскочки. Другого хода к душам зрителей нет. Исполнительство как вид художественного творчества, являясь наименее исследованным в современной эстетической литературе, вписывается в трехчленную систему искусства (художник – произведение – воспринимающий). Но именно введение посредника-интерпретатора и составляет специфику исполнительского искусства, благодаря которой оно представляет собой относительно самостоятельный вид творчества.

При освоении текста в процессе подготовки к художественному (выразительному) чтению мышление чтеца протекает в деятельности, в процессе которой он проходит все типы понимания и стремится к постижению новых смыслов. Однако недопустимо смешивать термины «понимание» и «интерпретация». Первый этап связан с осмыслением текста по содержащимся в нем компонентам – он состоит в соотношении языковых форм разной протяженности с их значениями. Понимание может быть определено как выведение общего смысла текста на основе данных в нем языковых единиц. Интерпретацией же текста можно считать переход в восприятии текста на более высокий уровень понимания. Интерпретация текста происходит в общем контексте познавательной и оценочной деятельности человека. Она представляет собой совмещение понятого в языковом отношении текста со знаниями о мире, умозаключение о содержании текста, пропущенное через предшествующий опыт человека.

Интерпретация связана с анализом смыслов каждого предложения. Именно такую работу мы проделываем во время подготовки произведения к художественному чтению. Смыслы не присущи самому тексту, они опредмечены в нем как результат творческой деятельности автора и потенциально могут быть распредмечены реципиентами. В тексте объективно существует лишь бумага и набор знаков, а смыслообразующая деятельность происходит при прочтении текста и является актом сознания.

Ю. М. Лотман [74] рассматривает смыслообразование как неточный перевод с языка одной семиотической системы на язык другой. При этом такой перевод представляет собой текст о тексте, который будет отличаться по форме от исходного художественного текста, многозначного, с целой партитурой смыслов, т. е. того, о чем не говорится прямо. Эти смыслы являются подтекстом и могут быть растянуты по всему тексту. Задача реципиента – «выйти на такой уровень, на котором он сможет понимать все смыслы, опредмеченные в тексте, а путем к такому пониманию является интерпретация» [74, с. 87].

Всякое понимание, взятое как смыслообразование, органически включает переживание. Следовательно, в филологии надо использовать методы, направленные на активизацию рефлексии. Творчески работающий филолог всегда «копает вглубь», стремясь вывести обучающего на смыслообразование, которое будет реализовываться через значащее переживание. Таков путь и преподавателя, обучающего студентов искусству чтения: если художественный текст есть мир смыслов, значит, понять текст – рассекретить эти смыслы.

О путях и средствах кодирования смысла рассуждают М. О. Кнебель и А. Р. Лурия. Путь, который проходит мысль, начинается с мотива, который толкает на создание общей мысли или замысла высказывания. Этот замысел проходит через этап внутренней речи, в которой «создается потенциальная речевая система» [60б, с. 77]. Однако путь от замысла предполагает нечто большее: «говорящий должен не только сформулировать известную систему значений... но и выразить внутренний смысл – подтекст, который мог бы расшифровываться (декодироваться) слушающим» [60б, с. 77].

Кодирование мысли в системе высказывания происходит с помощью языковых и внеязыковых средств. При обучении актера наблюдается весь путь овладения искусством кодирования мысли, которое на развитых этапах становится автоматизированным. Чтобы овладеть искусством выразительной передачи, отмечают авторы, актер не должен начинать с заучивания текста, такой путь не дает никому гарантий для того, чтобы в словах отразилось все богатство тех переживаний и эмоциональных отношений и мотивов, которое составляет существо роли.

Начальной задачей актера, по их мнению, является кодирование смысла реплик, расшифровка подтекста, всей смысловой ситуации, которая стоит за ролью. Актер должен представить себе ясно, кем именно является тот человек, которого он должен сыграть и слова которого он должен сделать своими словами. Именно это, по Станиславскому, позволит актеру «раскрыть или "декодировать" смысл всего поведения этого человека. Все сказанное относится и к искусству чтеца, создающего образ рассказчика» [606, с. 79].

Б. Л. Борухов [112] считает ненаучным анализ художественных текстов, которые имеют характер оценки и истолкования. Основанием мотивации выбора тех или иных средств построения, по его мнению, может быть только мироощущение автора, особенно в поэзии. В своей работе Б. Л. Борухов рассуждает о четырех подходах к анализу художественного текста (хотя в чистом виде ни один из них на практике не встречается): оценка, истолкование, описание и объяснение. Объяснение, считает он, единственная научная форма понимания: «понять – значит объяснить» [112, с. 9]. Необходимо переориентировать анализ на объяснение: «Почему автор сказал (придумал, изобразил и т. п.) это именно так, а не иначе? На этот вопрос может ответить только "мотивирующая поэтика"».

Б. Л. Борухов определил следующие типы мотивации: культурная, конвенциональная, ментальная. Они-то и должны, по его мнению, использоваться как метод научного понимания. А в качестве законов, на базе которых осуществляется мотивация, должны выступать законы мироощущения: «Произведение искусства есть модель мироощущения» [112, с. 15].

Через категории мироощущения были проанализированы ученым идеостили Ф. Тютчева, А. Тарковского, Б. Пастернака, Б. Ахмадулиной и др.

Каждый читатель, считает Б. Л. Борухов, с полным на то правом рассматривает текст как свою собственность. Он искренне предполагает, что именно его версия – самая лучшая, самая адекватная. Зачастую филолог навязывает читателю свою точку зрения. Пытаясь выполнить за читателя его работу, «исследователь входит в неизбежное противоречие с интимно-личностным переживанием текста читателя» [112, с. 23]. Он должен не навязывать своих суждений, а только помогать читателю оценивать то, что он читает.

М. Л. Оборина высказала мысль о зависимости подхода к интерпретации текста от плоскости его рассмотрения в связи с тем, что вопрос о понимании художественного текста связан непосредственно с его структурой, включенной в деятельность интерпретации. Интерпретацию М. В. Оборина понимает «как систему мыследеятельности, независимой от психологических установок реципиента или интонации автора текста при его производстве» [112, с. 28], т. е. интерпретация может быть проведена на основании лишь структуры текста и его стиля. Интересна ее мысль о том, что в научных текстах «удваивается» план содержания, в художественных текстах «удваивается» план выражения, т. е. языковые средства используются не только для передачи знания о содержании, но так же «как указания на способ получения этого знания» [112, с. 30]. Текст как знаковая система обладает способностью разворачивания «из самого себя». (Автор удачно демонстрирует это на примере романов М. Булгакова «Мастер и Маргарита» и Ю. Олеши «Зависть».) В качестве основных процессов интерпретации М. Л. Оборина выделяет рефлексив (мыслительное освоение) и понимание (герменевтическое освоение – проживание). Т. Е. Заботина обращается к интерпретации как действованию: «Если интерпретация есть высказанная рефлексия, то интер-

претирование есть действовање, в ходе которого читатель восстанавливает, собирает, категоризирует и создает для себя смысл» [112, с. 54].

Интерпретатор относится к тексту, который существует автономно, и создает вторичный собственный текст на основе данного. Интерпретирование имеет место тогда, когда «целостность» художественного текста как бы накладывается на те представления о реальности, которые не осознаются. Читатель отождествляет действительность с реальностью и «живет» вместе с героями произведения, относясь к ним как к реально существующим людям. Интерпретирование чаще всего принимает вид пересказа, поэтому не является истолкованием (выражением «себя» через текст, что и происходит в искусстве художественного чтения).

В художественном тексте всегда находятся два уровня содержания: текст и подтекст. Между ними, как отмечает О. Р. Полонская [112], существует глубинная связь, зависящая не от контекста, а от общей темы, от коммуникативного задания, которое формируется всем текстом. По мнению Н. А. Купиной, интерпретация художественного текста должна основываться на подходе к тексту «как целостному модально-смысловому единству» [112, с. 78]. Содержательная целостность текста обеспечивается единством темы, имеющей компонентный состав (компонент темы – микротема). Тема и микротема находятся в отношении целого и части. А целостность художественного текста, что было доказано в трудах В. В. Виноградова, обусловлена «единством точки зрения, позиции автора, которая обнаруживается в принципах отбора и организации материала, его освещении» [112, с. 79]. Отношение автора к содержанию речи, т. е. к описываемому, к действительности, теме, персонажу проявляется в категории модальности и обнаруживается на пересечении «голосов» автора и персонажа, в системе оценок, характеристик, переданных языковыми средствами.

Цель определения позиции автора, столь необходимой в искусстве художественного чтения, – поиски смысла. По Г. П. Щедровицкому, смысл есть «та конфигурация связей и отношений между разными элементами деятельности и коммуникации, которая создается или восстанавливается человеком, понимающим смысл высказывания» [122, с. 108]. Щедровицкий выделяет и ряд положений, необходимых при определении смысла:

1. Автор отмечает диалектику «объективного» и «субъективного» в смысле, согласно которой смысл в качестве объекта изучения, с одной стороны, предстает как объект созерцания, объективно, а с другой стороны – должен рассматриваться в контексте человеческой практики, субъективно.

2. Подчеркивая происхождение смысла из деятельности, автор указывает на возможность вводить и изображать в соответствующих схемах такие системы деятельности, относительно которых смысл является элементом и частичной организованностью деятельности.

3. Но, как замечает автор, смыслы «не являются непосредственно фиксируемыми со стороны момента акта коммуникации» [122, с. 109].

4. Автор связывает смысл с актами понимания и определяет его как особую действительность, создаваемую исследователем при статической фиксации процессов понимания.

5. Указанная действительность создается или восстанавливается, поскольку смыслу приписывается статус объективной сущности.

Психолингвистический аспект проблемы смысла исследует В. А. Пищальникова, которая отмечает, что эстетическое восприятие избирательно, связано с индивидуальными особенностями психики человека, поэтому «оно представляется процессом субъективным, но объективно обусловленным» [92, с. 6]. Целью речевой деятельности является адекватная репрезентация личностных смыслов. Для воспринимающего текст понимание авторского содержания связано с осознанием того, насколько адекватно и мотивированно языковая форма представляет авторские личностные смыслы.

Основными составляющими человеческой деятельности, отмечает В. А. Пищальникова, являются действия. Речевое действие как элемент художественного текста является связующим звеном между автором и воспринимающим текст. Следовательно, во-первых, адекватное восприятие авторского содержания читателем в принципе возможно на основании понимания структуры текста. Во-вторых, анализ речевой структуры текста, в которой закреплено индивидуальное (личностное) своеобразие речевой эстетической деятельности автора, позволяет выявить смыслы данного художественного текста. Пищальникова В. А. считает, что одним из необходимых условий адекватного понимания текста является «психологическая близость личностей читателя и писателя» [92, с. 14]. Эта мысль представляется нам очень важной на этапе выбора исполнителем текста для работы, способной увлечь его.

Процесс понимания личностных смыслов следует, по Л. С. Выготскому, начинать с анализа мотивирующей сферы нашего сознания, куда включаются и эмоции, которые выполняют роль внутренних сигналов, отражающих оценочное личностное отношение субъекта к своей деятельности и к своим проявлениям в ней. Эмоции во многом определяют содержание восприятия, выполняя регулятивную функцию. В художественном тексте, по мнению В. А. Пищальниковой, существует доминантный эмоциональный смысл, который входит в него. Помогают его найти «языковые единицы, репрезентирующие авторские смыслы» [92, с. 19]. Следовательно, вопрос о смысле текста – это вопрос его интерпретации в определенной системе концептов.

Что такое интерпретация, – задает вопрос Г. Н. Ионин, – в школе? Типовая ситуация: плюрализм есть, но превращается в хаос суждений, мнений, интерпретаций нет – есть только весьма субъективные и ничем не мотивированные суждения, мнения, и, следовательно, методическая задача: незаметно навязать трактовку, заготовленную в конспекте урока. Автор приходит к мнению, что необходимо воспитывать у школьников эстетический вкус. «Интерпретация – это прежде всего понимание, истолкование; применительно к художественному тексту – герменевтика. Художественная интерпретация – это понимание средствами искусства» [55, с. 6].

Собственно Г. Н. Ионин подчеркнул огромную роль в обучении школьников интерпретировать текст самого близкого к литературе искусства – художественного чтения, с помощью которого исполнителю важно «повторить» путь создателя текста. При этом первоначальное восприятие может быть и ошибочным, и ложным, но надо стремиться к интерпретации, адекватной авторской. При повторном чтении постепенно расширяется и осмысление и понимание текста. Конечно, оно будет разным у читателей разного типа, но углубленная работа обязательно даст свои плоды.

Задача школьного преподавания литературы не объяснять художественное произведение, считает автор, а помочь ученику понять его. На наш взгляд, термин «исполнительский анализ» не точен, употребляется по традиции. Его задача заключается в создании нового произведения с помощью художественной интерпретации, обеспечивающей понимание средствами искусства, одним из которых и является искусство художественного чтения.

Ключевыми аспектами художественной интерпретации, следовательно, в процессе ее создания должны стать: 1) выделение такой доминанты произведения, как «автор – образ – читатель-чтец» (А. М. Левидов); 2) определение смысловых вех литературного текста как уникальной многосмысловой системы (Н. И. Жинкин); 3) выявление «межтекстовых художественно коммуникативных связей» (С. А. Зинин); 4) учет особенностей взаимодействия с литературным текстом на основе «актуализации личностных смыслов» чтеца и адекватного выбора способов постижения авторской концепции мира (Л. А. Сомова).

По мнению С. В. Шервинского, чтецкое понимание специфично, так как исполнение литературного произведения подчиняется законам живой речи. Когда мы говорим, мы проводим через сознание буквально все произносимое. «В живой нормальной речи не может

быть "белых пятен". Так же не может их быть и в исполнении» [120, с. 329]. При изучении произведения литературоведом или критиком, отмечает он, такие «белые пятна» неизбежны. Исследователь не может обращать внимание на каждое слово или выражение, чтобы не отвлекаться от избранной им проблемы. «Для чтеца же весь текст без исключения является материалом осмысления и донесения до слушателя» [120, с. 329].

С. В. Шервинский вспоминает, как однажды он предложил артистам произнести две строчки из «Евгения Онегина»:

Был вечер. Небо меркло. Воды
Струились тихо. Жук жужжал.

Никто их правильно не осмыслил. Трудность заключалась в выборе главного смыслового ударения. В первой фразе акцент падает на «вечер». Этот акцент по внешнему параллелизму повлек за собой акцент и на слово «небо». Между тем небо стало темнеть к вечеру, и поэт, описывая наступление именно вечера, указал на эту перемену в природе: «небо меркло» – ударение на действии, выраженном глаголом-сказуемым» [120, с. 330]. Перенести ударение на слово «струились» тоже не верно: важно, что к вечеру воды стали струиться по-особому – «тихо». Читавшие, не задумываясь, продолжает Шервинский, ставили акцент на слово «жужжал», тогда как о наступлении вечера свидетельствует именно появление жука. «Чтецкое понимание изнутри наиболее конкретно служит постижению памятника литературы» [120, с. 330].

Чтобы воздействовать словами на слушателей, чтобы передавать стоящие за словами значение и смысл, необходимо внутренне видеть, представлять себе то, о чем мы говорим. Следовательно, задача работы над текстом, считает В. Н. Аксенов, «освоить текст таким образом, чтобы он стал своим, органически выражающим свои мысли, свое отношение к описанным событиям и людям, свои заключения и выводы, свою волю и свой творческий темперамент» [3, с. 101].

Разумеется, путь постижения текста чтецом не может быть стандартизирован, как никакой другой путь в искусстве. Однако можно назвать его составные части, элементы, или наметить примерную последовательность творческой работы по созданию художественной интерпретации произведения. Пути воплощения литературного текста в звучащее слово разрабатывали В. Н. Аксенов, Н. А. Бендер, С. С. Бугаева, М. Г. Германова, И. А. Жукова, С. Клитин, И. А. Кочергина, Л. Р. Крымская, А. Куницын, Б. С. Найденов, А. Н. Петрова, А. Д. Познанский, Н. М. Соловьева, С. В. Шервинский и др.

Все исследователи сходятся на том, что первым этапом является выбор произведения для чтения. Необходимейшее требование: произведение должно нравиться исполнителю. Нужно не только понять и почувствовать автора, но непременно его полюбить. «Только тогда можно взять на себя право, – утверждает В. Н. Аксенов, – дополнять его замысел своим отношением, своими активными суждениями, без которых никогда не возникнет то внутреннее волнение, та страстность... без которой не существует настоящее искусство» [3, с. 89–90]. Чтец должен стать «как бы вторым автором» произведения, жить теми чувствами и мыслями, которые выразил автор, и отвечать на них своими мыслями и чувствами.

Из огромного фонда художественной литературы надо выбрать одно и такое, которое отвечало бы ряду требований. Оно должно обладать высокими идейно-художественными достоинствами, быть актуальным для нашего времени, удовлетворять интересы слушателей, и, конечно же, чтец должен быть взволнован и увлечен произведением. Второе требование (условие) выбора – художественные достоинства произведения, третье – соответствие репертуара творческим данным чтеца, его возможностям (подготовленности и личным качествам). Героика и лирика, юмор и сатира, басня и фольклор требуют от исполнителя раз-

ных выразительных средств: одни – яркого темперамента, другие – мягкого юмора, третьи – острой характерности и т. п.

При выборе прозаического произведения надо иметь в виду требования, обусловленные спецификой прозы как рода литературы. А это значит, что кроме общих требований, о которых говорилось выше, надо помнить о том, что произведение должно быть сюжетным, динамичным по развитию действия (сплошь описательный текст труднее воспринимается слушателем). Обрисовка образов-персонажей легче передается чтецом, если она выявляется не в описаниях, а в действиях и речи героев.

Желательно, чтобы события излагались от 3-го лица: повествование от 1-го лица требует актерской работы над образом рассказчика, что создает дополнительные трудности, преодолеть которые может далеко не каждый. В процессе повествования от 3-го лица образ рассказчика складывается без усилий во впечатлениях слушателя, выражая культуру, человеческую сущность исполнителя, индивидуально-психологические особенности его личности. Текст должен быть небольшого размера: от 1,5 до 2 страниц. Однако короткий рассказ, удовлетворяющий все требования, найти бывает трудно, поэтому для чтения часто берутся отрывки из большого произведения. К выбору отрывков следует относиться не менее ответственно, чем к выбору произведения. Он должен быть законченным по содержанию, стройным по композиции, характерным по идейной направленности для всего произведения.

Прозаические тексты иногда сокращаются, подвергаются обработке, т. е. переводятся в так называемую «драматургию чтеца». В том случае, если действие говорящего можно передать интонацией, убираются ремарки автора. Бывает, что сокращаются целые абзацы: описание природы, детали обстановки, повторное описание внешности героя, его манера говорить. При чтении книги «про себя» это все помогает читателю, но при чтении вслух затормаживает развитие стержневой мысли. Однако сокращения – дело сложное, требующее художественного вкуса, такта и уважения к автору произведения. Невозможно, например, убрать из чеховской «Степи» описание июльской ночи, которое является важнейшим компонентом повествования.

Когда произведение выбрано, начинается подготовка к чтению. Этому помогает исполнительский анализ. Он обладает специфическими чертами, которые отличают его от всякого другого: литературоведческого, лингвистического и др. В процессе подготовки чтец пользуется некоторыми данными, которые предоставляет ему литературоведческий анализ, но даже и эти данные, включаясь в исполнительный анализ, получают другие функции. В литературоведческом анализе произведение, с тем чтобы объяснить, как оно создано, расчленяется, во время исполнительского анализа чтец стремится «войти» в произведение, синтезировать изученное о нем. Чтецу надо не только понять произведение, но и пережить его, почувствовать, а самое главное – передать все это слушателям.

Специфика исполнительского анализа заключается еще и в том, что предметом его является не только литературное произведение, но и сам исполнитель с характерными чертами его личности. Чтец, являясь посредником между произведением и его автором, принимает самое непосредственное участие в создании как бы нового произведения, в основе которого лежит данное художественное произведение. С самого первого момента раздумий над произведением он решает вопрос об исполнительской задаче, т. е. о том, что он, чтец, скажет слушателям, читая данное произведение. Следовательно, восприятие чтецом произведения, его мысли, чувства, оценка изображенного включаются в исполнительский анализ. Д. Н. Журавлев пишет, что после первого, легкого, радостного чтения с листа, у него обычно начинается трудный, длинный период работы – «от примерно возникших представлений к точному видению, к точному пониманию данного слова – что оно значит, какой образ, какое ощущение стоит за ним» [466, с. 12].

Таким образом, литературоведческий анализ направлен на сознание, на интеллектуальную сферу мышления, эмоциональная сфера затрагивается, но она стоит на втором месте. В исполнительском анализе главное – эмоциональная отзывчивость, работа воображения чтеца. Недаром Г. В. Артоболевский называл искусство художественного чтения «театром воображения». Литературовед стремится поправить, углубить понимание произведения, чтец никогда не удовлетворяется образом, рожденным в процессе первоначального знакомства с произведением, он заботится о том, чтобы образ этот стал осязаемым, стал бы действительностью.

Н. М. Соловьёва выделяет шесть этапов исполнительного анализа: 1) первое обдумывание, поиски исполнительской задачи; 2) эмоционально-образное усвоение текста; 3) выяснение логической структуры произведения; 4) уточнение подтекста каждого куска текста; 5) уточнение, углубление и в то же время расширение понимания произведения за счет литературоведческих и биографических данных; 6) реализация творческих задач сначала перед воображаемыми слушателями, т. е. наедине с самим собой, потом с реальными слушателями [81]. Границы этапов, по мнению Н. М. Соловьёвой, нельзя принимать как раз и навсегда установленные. Логико-эмоциональное рассмотрение произведения (третий этап) может частично происходить с эмоционально-образным усвоением произведения (второй этап). Последовательность этапов тоже не является постоянной, однако некоторые особенности психологии восприятия литературы заставляют считать обязательной последовательность начальных этапов.

Первый этап возникает самопроизвольно. Прочитав произведение, читатель обязательно некоторое время раздумывает над ним, внутренне его оценивает; размышляет, будет ли это произведение интересно слушателям. Второй этап тоже обязательно должен следовать сразу после первого. Именно эмоционально-образное усвоение произведения дает начало новому произведению искусства, так как в процессе усвоения сильнейшим образом проявляются творческие силы чтеца. Исследования психологов показывают, что индивидуальный, субъективный момент в познании образов обуславливает живость и интимность переживания этих образов. «Воображение чтеца, его эмоции, оценка, волевые побуждения, возникающие в результате передуманного и пережитого, становятся фактом творчества» [81, с. 27].

Таким образом, первое обдумывание произведения (первый этап) и эмоционально-образное усвоение его (второй этап) всегда будут следовать один за другим, и исполнительский анализ должен начинаться с них. Другие этапы могут перемещаться в зависимости от личности чтеца и особенностей художественного произведения.

Личность чтеца проявляется прежде всего в том, каким он оказался читателем при первоначальном чтении произведения. Психолог О. И. Никифорова пишет: «...восприятие читателей бывает художественным, соответствующим художественному произведению, и нехудожественным» [84, с. 3]. Степень художественности может быть также различной. Продолжительность этапа эмоционально-образного усвоения находится в зависимости от степени художественного восприятия при первоначальном чтении. Однако, отмечает Н. М. Соловьёва, нельзя сказать, что здесь имеется только обратная зависимость: чем больше художественности, тем короче этап эмоционально-образного усвоения. Может быть и прямая зависимость: «чем больше художественное восприятие, тем больше требований к своему восприятию ставит чтец» [81, с. 29]. Но не только от качества восприятия чтецом литературного произведения зависит последовательность и длительность того или иного этапа исполнительского анализа, но и от характера, темперамента чтеца, уровня развития его эстетического самосознания, а главное – от уровня развития его воссоздающего воображения (О. И. Никифорова) и типа как читателя (Л. И. Беляева).

Трудно не согласиться с мыслью Л. Р. Крымской о том, что литературоведческий анализ при всей его научной выверенности почти всегда «оставляет произведение чужим, ибо в него нельзя ввести личное начало» [90, с. 41]. Исполнительский же анализ художественного произведения во многом шире филологического, так как, включая в себя непосредственный анализ текста, он дополняет его действенным отношением, постановкой и решением творческих задач, работой воображения, влияет на восприятие, активизирует личность.

С. С. Бугаева считает исполнительский анализ системообразующей единицей всей подготовительной работы исполнителя к чтению текста. По ее мнению, исполнительский анализ – «это процесс осознанного проникновения в художественную идею произведения для воплощения его в звучащем слове в соответствии с творческим замыслом исполнителя и в целях воздействия на слушателей» [23, с. 5]. Такое определение выявляет следующие особенности этого анализа: 1) исполнительский анализ есть процесс; 2) это процесс целенаправленный, осознанный и творческий; 3) это процесс психологический, включающий предполагаемое воздействие на слушателя; 4) это процесс специфический, он подчинен законам искусства звучащего слова и невозможен без посредника – интерпретатора.

С. С. Бугаева разработала также структуру и содержание исполнительского анализа: 1. Непосредственное восприятие текста (как элементарный анализ, установка на подготовку к чтению). 2. Литературно-критический анализ текста (жанр, стиль, композиция, система образов, фоновые знания, логический анализ). 3. Действенный анализ текста (сверхзадача, частные исполнительские задачи, словесные действия, видения, подтекст, образ рассказчика). 4. Воплощение произведения в звучащем слове (актуализация воздействия словом, контакт с аудиторией, контроль и самоконтроль, техника речи).

Разумеется, знание четырех уровней модели исполнительского анализа поможет студентам понять закономерность, сущность и последовательность работы над текстом, «место и значение какой-либо конкретной работы в структуре всей подготовки произведения к чтению» [23, с. 18]. Однако по данной модели получается, что мы читаем произведения для исполнительского анализа, а не исполнительский анализ служит воплощению произведения в звучащем слове. На наш взгляд, IV этап следует уточнить: «Воплощение произведения в звучащем слове в период подготовки чтеца к исполнению».

Некоторые исследователи избегают термина «исполнительский анализ» (Ю. К. Беседа, А. И. Шварц, Е. В. Язовицкий и др.) и предлагают два этапа при подготовке чтеца к исполнению: литературоведческий и действенный. Действенный анализ включает в себя: 1) деление текста на куски (части); 2) озаглавливание каждого куска; 3) определение задачи каждого куска; 4) выделение главного слова в каждом куске, которые несут в себе наибольшую смысловую нагрузку; 5) нахождение эмоциональной и смысловой кульминации; 6) определение главной цели чтения; 7) определение основного смысла (согласие или не согласие с авторским взглядом).

А. И. Шварц [115] при разборах литературного произведения, пользуясь четырьмя основными категориями, шел от готовых результатов и самых широких обобщений к детальному разбору отдельных кусков вещи, отдельных фраз и даже слов. По его мнению, эти категории составляют эстетическую природу искусства художественного чтения: 1) положительный идеал, 2) основная мысль, 3) образ рассказчика, 4) отношение рассказчика к теме, сюжету и персонажам.

Уже первая фраза произведения, считает А. И. Шварц, дает сразу множество указаний исполнителю на то, какого тона он должен придерживаться при чтении. Вот, например, первая фраза рассказа А. П. Чехова «Анюта»: «В самом дешевом номерке меблированных комнат "Лиссабон" из угла в угол ходил студент-медик третьего курса, Степан Ключков, и усердно зубрил свою медицину». Первое, на что обращает внимание А. И. Шварц, – это слово «номерок». Эпитет «самый дешевый» указывает на то, что студенческая среда, в кото-

рой развернется событие рассказа, – очень бедная, ведущая полуголодное существование. То обстоятельство, что никакого «события» в рассказе не происходит, а даны только настроения, уже намеком заключены в этом уменьшительном слове «номерок».

«Студент-медик третьего курса, Степан Клочков». Необычайно общая, почти нехудожественная, анкетная характеристика несет на себе большую смысловую нагрузку. На всем протяжении рассказа мы ничего не узнаем о его внешности, внутренней жизни. «И усердно зубрил свою медицину». Во-первых, медицину нельзя «зубрить», ее можно изучать не «вообще», а в форме отдельных наук: анатомии, физиологии, патологии и т. д. Это хорошо знает Чехов, врач по профессии. Всматриваясь в другие места, мы замечаем, что авторской речи сознательно придается примитивный оттенок с использованием бытового «студенческого» жаргона. Рассказчик стоит как бы в одной плоскости со своим персонажем.

Продумав таким образом каждую фразу, каждое слово произведения, А. И. Шварц приходит к выводу, что главной мыслью рассказа является «мерзость неуважения к человеческой личности» [114, с. 107]. Анюта – забитый жизнью, тихий и неспособный на сопротивление человек. По существу, она является женой Клочкова, от которой он считает вправе требовать всевозможной помощи – бытовой и материальной, даже помогать ему в установлении добрососедских отношений с художником Фетисовым. И Клочков, и Фетисов считают себя интеллигентами, щеголяют в своей речи иностранными словами, но это не мешает им рассматривать кроткую Анюту, как вещь, которой можно пользоваться, не считаясь с ее желаниями. Уважение можно, по их мнению, оказывать порядочным женщинам, а Анюта «непорядочная». Осуждение этой двойной морали, по мнению А. И. Шварца, является второй мыслью рассказа.

Из главных мыслей рассказа вытекает его положительный идеал: нужно уважать человека, считаться с ним и не превращать его в орудие для достижения своих целей. Основное свойство рассказчика – его сходство с героями. Он сдержан в описании событий и почти не прибегает к психологическим описаниям, предпочитает изображать персонажей через их внешнее поведение и речь. Жалость рассказчика к Анюте и ироническое отношение к студенту и художнику глубоко запятаны в поступках и словах персонажей. Вместе с тем его взгляды, лежащие в основе произведения, свидетельствуют о его любви к людям, о высоких требованиях, которые он к ним предъявляет.

Надо отметить, что как в искусстве театра есть понятие «амплуа» (трагики, комики, герои, простаки и т. д.), так и каждому чтецу присуща своя индивидуальность. Как видим, А. И. Шварца отличает жалость к «маленькому» человеку, Д. Журавлёв великолепно воплощал в чтении лирику А. С. Пушкина, С. Юрскому удаются комедийные и сатирические произведения, Д. Орлов непревзойдённо читал «Василия Теркина», С. Кочарян любил «Одиссею» Гомера и т. д.

В процессе усвоения произведения мастера звучащего слова обязательно знакомятся с литературоведческими работами, посвященными выбранному ими произведению, изучают все, что о нем написано. При этом особое внимание они обращают на позицию автора и только после этого вырабатывают собственную интерпретацию, стремясь приблизить ее к авторскому пониманию изображенной им действительности.

Чтец должен искренне жить заложенными в произведении идеями, мыслями, чувствами, ярко, эмоционально рассказывать слушателям о происходящем событии, раскрывать характеры действующих лиц. Идеино-художественный анализ произведения, таким образом, является фундаментом всей последующей работы чтеца. Идея произведения воплощается в определенной художественной форме, поэтому анализ художественной формы необходим чтецу и для более углубленного понимания самой идеи, и для нахождения конкретных путей ее выражения.

События в произведении излагаются по-разному. Иногда сам автор как бы наблюдает за событиями и героями и описывает их как очевидец, анализируя, поясняя, обобщая, волнуясь, радуясь, но не появляясь перед читателями как непосредственное лицо («Война и мир» Л. Н. Толстого). Иногда автор ведет рассказ открыто от своего лица («Записки охотника» И. С. Тургенева). Иногда же автор передает все повествование или его основную часть отдельному персонажу, точка зрения которого на события отличается от точки зрения самого писателя («Чудная» В. Г. Короленко). Чтецу следует учитывать это и рассказывать о событиях с предложенных автором позиций. Каждый писатель имеет свою творческую индивидуальность, свой творческий облик, которым и определяется образ рассказчика. Этот творческий облик выражается в идейной направленности произведения, в авторском отношении к жизненным явлениям, склонности автора к тем или иным литературным жанрам, в языке писателя. Верно понятый образ рассказчика явится как бы завершением, итогом идейно-художественного анализа.

Чтец, работая над текстом с целью воплощения его в звучащее слово, должен внутренне перевоплощаться в образ рассказчика. Для этого ему необходимо познакомиться, по выражению Н. А. Бендер [13а], «с методикой искусства чтения». Рассказывая о чем-нибудь, мы никогда не думаем об интонации, она рождается у нас само собою, произвольно. Чтецу также никогда не следует заранее придумывать интонацию, искать ее и закреплять. Вместо этого нужно освоить тот внутренний процесс, в силу которого сама собою возникает естественная убедительная, правдивая интонация. Как же она возникает? Прежде всего от целенаправленности наших слов. В жизни мы никогда не произносим слов просто так, неизвестно для чего. Мы всегда стараемся своими словами воздействовать на других. Слова наши преследуют какую-то цель: убедить, заинтересовать, обрадовать, удивить и т. д.

Чем воздействуют наши слова? Прежде всего теми мыслями, которые они выражают. Но особую убедительность слова приобретают в том случае, когда другие не только поймут, но и ярко представят то, о чем мы им рассказываем. Следовательно, слова наши становятся убедительными тогда, когда мы стараемся воздействовать не только на сознание, но и на воображение слушателей. В интонации выражается и наше отношение к тому, о чем мы говорим, чувства, которые мы при этом испытываем. К. С. Станиславский требовал, чтобы актер стремился воздействовать словами на сознание, воображение и чувства других людей. Процесс этот он называл словесным действием. На наш взгляд, наиболее правильно определила этапы исполнительского анализа Н. А. Бендер. По ее мнению, работая над литературным произведением, чтец должен прежде всего, исходя из общей идеи, определить целенаправленность своих слов, понять мысли, заложенные в тексте, ярко представить все, о чем говорится в произведении, найти к этому правильное отношение. Во время передачи текста надо стараться воздействовать на слушателей своими мыслями, представлениями, чувствами.

Исполнительский анализ начинается с определения основной цели (сверхзадачи), ради которой мы собираемся исполнять все произведение в целом. Сверхзадача раскрывается постепенно – через конкретные события и описания, куски, по терминологии К. С. Станиславского, каждый из которых имеет свою исполнительскую задачу. Определение сверхзадачи и отдельных исполнительских задач называется действенным анализом. Сформулировав каждую задачу, надо сразу же проверять, можно ли ее выполнить, произнося текст данного куска, «ложится» ли она на этот текст и помогает ли правильно передать его.

Для выполнения поставленных задач чтецу необходимо прежде всего ясно и четко разобраться в смысловой стороне текста. Этому служит логический разбор: определение логических пауз, ударных слов и т. д. Но кроме мыслей, которые прямо сформулированы, непосредственно выражены в авторском тексте, исполнителю необходимо разобраться и в тех мыслях, которые заложены в тексте, но словами не выражены. Обратимся, например, к кульминационному моменту рассказа старухи Изергиль о Данко: «И вдруг он разорвал

руками себе грудь и вынул из нее свое сердце и высоко поднял его над головой». В этом тексте описан только поступок Данко. И в то же время в нем заключена невысказанная прямо мысль М. Горького: какой великий, героический подвиг совершил Данко во имя счастья людей!

Всю изображенную в произведении жизнь исполнитель должен наглядно и ярко увидеть в своем воображении. Все персонажи должны для него стать живыми, хорошо знакомыми людьми. Ему следует ясно представить все их действия, обстановку событий, пейзажи, предметы, явления, описанные автором. Только на основе ясных, подробных видений можно разделить мысли и чувства автора, сделать авторский текст своим. А для этого необходимо глубоко постичь содержание художественного произведения, т. е., по мысли Н. Л. Лейдермана, вчитаться в текст, интуитивно переводя слово и фразу в воображаемую «виртуальную реальность», созерцая, как «под голубыми небесами, великолепными коврами, блестя на солнце, снег лежит». Художественный текст, в отличие от нехудожественного, продолжает автор, так организован, что в процессе его восприятия фиксация материального слоя (орфографии, пунктуации, морфологии, лексики, синтаксиса) каким-то чудесным образом перестает осознаваться читателем, а перед его внутренним взором появляются лица, картины, эпизоды – из всего этого рождается «виртуальная реальность». Текст как бы есть и его как бы нет, он материален и он бесплотен, он объективен и он субъективен, он рождается в те минуты, пока читатель держит в руках книгу. Это воображаемый мир «как модель мироустройства».

Вместе со зрительными представлениями должны сочетаться звуковые, вкусовые, осязательные и другие представления. В своих видениях чтец может широко использовать личные воспоминания, ассоциации, наблюдения. Герои произведения могут напомнить ему реальных людей, те или иные ситуации и чувства – лично пережитое в жизни. Возьмем, например, отрывок из рассказа И. С. Тургенева «Певцы»: «Когда же, наконец, Яков открыл свое лицо, – оно было бледно, как у мертвого: глаза его едва мерцали сквозь опущенные ресницы. Он глубоко вздохнул и запел... "Не одна во поле дороженька пролегла", – пел он, и всем нам сладко становилось и жутко». Работая над этим текстом, необходимо не только представить Якова и окружающих его людей, их внешний облик, поведение, внутреннее состояние, но и услышать пение Якова, звук его голоса, все его переливы и изменения, интонации, паузы.

Наряду с мыслями и видениями исполнитель должен понять и искренно разделить отношение автора к событиям и людям, т. е. сделать своими и его чувства. Однако чувства нельзя вызвать по заказу, насильно. Но если мы представим, что нас публично оскорбили, нарисует себе очень живо, ярко эту сцену – наглость оскорбившего, недоумения и улыбки окружающих, поймем, как незаслуженно оскорбление, – у нас невольно возникнет чувство возмущения, негодования. Следовательно, «осмысление текста и накопление видений, – считает Н. А. Бендер, – есть органический путь возникновения живых, искренних чувств рассказчика» [13а, с. 44].

Исполнительские задачи чтеца, его мысли, видения и чувства в совокупности составляют подтекст исполнителя. «Подтекст – это то, что заставляет нас говорить слова роли», – писал К. С. Станиславский [13а, с. 46]. Главное для чтеца – правильно вскрыть и донести подтекст, который рождает слова исполнителя.

После того как подтекст найден и исполнитель вжил в него, он может начать «действовать» словами – произносить текст в соответствии с поставленными задачами. Главное в процессе словесного действия – это умение рисовать свои видения. Станиславский считал, что стремление актера передать свои видения, заразить ими других является основой словесного действия при передаче любого текста. «Говорить – значит рисовать зрительные образы» [108, с. 88]. Передавая видения, надо стремиться к тому, чтобы другие увидели так

же, как видите вы сами, как бы вашими глазами. «Но, передавая видение, – предостерегает Н. А. Бендер, – надо умело распределять краски. Нельзя все рисовать одинаково подробно и ярко. Когда вы хотите привлечь к чему-то внимание слушателя, ваши видения должны быть переданы выпукло, зримо, подробно» [32, с. 31]. Во всех же второстепенных, проходных моментах рассказа их надо рисовать легко, бегло, не задерживая на них внимание слушателей.

Словесные действия требуют от чтеца подлинного и непрерывного общения со слушателями. Общение – это не только наше стремление действовать на кого-то, но и «учет того, как наш собеседник воспринимает наши слова, как он реагирует на них» [13а, с. 51]. Общение, таким образом, требует учета ответного воздействия – воздействия слушателя на чтеца. Оно выражается в реакции слушателей, степени их понимания, смехе, слезах и т. д. В зависимости от количества зрителей и их состава реакция может быть различной. Чтец каждый раз должен заново воспринимать и учитывать эту реакцию.

Н. А. Бендер советует еще в репетиционный период проследить свою внутреннюю взаимосвязь с будущим слушателем, исходя из текста произведения. Выступления чтеца в противоположность драматическому артисту всегда представляют монолог. Партнер чтеца – зрители – слушают его молча. Но когда люди молчат, это не значит, что они мысленно не реагируют на наши слова. У чтеца с аудиторией должен происходить «внутренний диалог». Работая над текстом, чтецу полезно проследить этот «внутренний диалог», знать, на что направлен в каждый отдельный момент интерес слушателей, какие могут возникнуть вопросы, когда и какие они получают на них ответы.

Общение не надо понимать как непрерывное «глядение» на партнера, обязательное прямое обращение к нему. Когда исполнитель все время как бы вдалбливает текст слушателям, ни на минуту не отрываясь от них, его чтение становится утомительным и назойливым. К. С. Станиславский в творчестве актера различал три вида общения: 1) с реально существующим партнером, 2) с воображаемым партнером, 3) самообщение. Все эти виды используются и в искусстве художественного чтения. Общение – это непрерывная внутренняя связь со слушателями и виды и способы этой связи могут быть различными. Когда мы в жизни рассказываем о чем-либо, мы можем временами задуматься, вспомнить, представить что-то и не глядя на людей, которые нас слушают. Так же может поступать и чтец, но важно, чтобы в эти моменты он не терял внутренней связи с аудиторией, внутреннего посыла к ней.

Общение с партнером (и слушателями) продолжается и в паузах. Паузы бывают необходимы чтецу для того, чтобы дать возможность слушателям воспринять и оценить какую-то важную мысль, факт, сообщение. Паузой чтец может усиливать, развивать заинтересованность слушателей, прерывая рассказ в моменты наиболее острых, неожиданных сюжетных поворотов. Паузы помогают воздействию на слушателей. Выбор вида и способа общения зависит прежде всего от содержания текста, а также от художественных особенностей произведения. Общение с воображаемым партнером и самообщение можно применять при исполнении лирической поэзии и прозаических произведений, написанных в форме писем или дневников. Начинающему чтецу прежде всего надо научиться общению с реальным партнером-слушателем. Таким путем легче добиться правдивости и действенности исполнителя.

Важным моментом в работе чтеца является передача прямой речи персонажей. Нередко чтецы пытаются полностью перевоплотиться в образ персонажа. И это неправильно. Однако рассказ об образе включает в себя возможность яркого показа этого образа. Для этого необходимо ясно представить себе человека: его внешность, походку, голос, манеру поведения. Важно понять цель действия и слов персонажа, проанализировать его внутреннее состояние, учесть обстоятельства, в которых он находится. Передавая слова персонажа, надо все время помнить: вот что он или она сказали, вот что он или она ответили, вот как реагировали. Надо помнить, советует Н. А. Бендер, что это не вы говорите, а кто-то другой, о ком вы только

рассказываете, кого только показываете. Иначе можно потерять ощущение своей личности рассказчика.

Детально проработав текст каждого отдельного куска, чтец должен вернуться к восприятию всего произведения и почувствовать перспективы своего рассказа. К. С. Станиславский под перспективой понимал «расчетливое, гармоническое соотношение частей при охвате всего целого пьесы или роли» [108, с. 135]. У чтеца, по мнению Н. А. Бендер, такое соотношение и распределение частей всего рассказа должно быть особенно четким, потому что как рассказчик он заранее знает весь ход событий. Только в том случае, если чтец будет все время ощущать взаимосвязь отдельных частей, его исполнение приобретет необходимую целеустремленность, стройность и он сумеет выделить наиболее важные места за счет второстепенных.

Важно, чтобы чтец всегда стремился к подлинности своего действия. Станиславский подчеркивал, что актер должен подлинно мыслить, подлинно чувствовать, подлинно общаться, подлинно действовать, а не притворяться мыслящим, чувствующим, общающимся, действующим. Для этого исполнителю надо воспитывать в себе «чувство правды». Кроме того, для подлинного общения необходим сценический покой, который позволит исполнителю по-настоящему видеть, слышать, воспринимать поведение живого, конкретного сегодняшнего слушателя и избавит от растерянности при неожиданных реакциях зала. «Сценический же покой можно воспитывать в себе только частыми публичными выступлениями» [13а, с. 66].

А. Д. Познанский исполнительскому анализу посвятил пятое письмо из семи, написанных им в форме советов чтецу-любителю. Для него исполнительский анализ – это процесс перевоплощения чтеца в образ рассказчика. Для этого «мне необходимо конкретизировать весь комплекс внутренних черт того человека, которого я беру за основу образа рассказчика. Я должен знать его во всех проявлениях как самого себя: его походку, манеру говорить, реагировать на разные события» [93, с. 34].

А. Д. Познанский советует ощущать верность характера по тому, насколько органичным, легким для произнесения вслух становится авторский текст. Как говорили старые актеры: «Текст лег на образ». Рассказчик должен воспроизвести перед внутренним взором слушателей те события, участником или свидетелем которых он был. Однако не следует путать действенную задачу рассказчика со сверхзадачей, которая принадлежит артисту, а не образу, не рассказчику, и которая выражается в стремлении чтеца воздействовать на зрителей в соответствии с идеей произведения. Ярko, образно и точно можно рассказать только о том, что сам видел или сам пережил. Свои советы очень удачно А. Д. Познанский демонстрирует на рассказе В. М. Шукшина «Сапожки».

Вчитываясь в текст, вживаясь в найденный образ, предстоит увидеть глазами рассказчика все то, что произошло однажды с колхозным шофером Сергеем Духаниным. Вот Сергей стоит в магазине у прилавка и рассматривает сапожки. Надо точно знать этот магазин (большой он или маленький, много в нем покупателей или, кроме Сергея, нет никого). Мы знаем, что продавщица недоброжелательна. Стоит она за прилавком, сидит или прохаживается, справа или слева от Сергея, как смотрит на покупателя или разговаривает, пренебрежительно отвернувшись? Только когда все в рассказе станет материальным, выделенным рассказчиком, и пережитым, когда при одном слове «магазин» в воображении будет возникать совершенно конкретная картина с витринами, прилавками, людьми, «только тогда рассказ сможет вызвать у слушателей ответную реакцию и конкретное видение. Всякая же неправда... может поколебать веру слушателя в достоверность всего произведения» [93, с. 36].

Сергей вышел из магазина и закурил. Это есть в тексте. Но там нет ни слова о том, как он закурил. На улице может быть ветер, значит, он мог закурить, отвернувшись от ветра.

А может быть, он курит и не выпускает папиросу изо рта. Сергей пошел к ларьку и стал в очередь за пивом. Наверное, он ни с кем не разговаривает и никого не слушает. И пиво-то ему, наверное, не хочется, а просто необходимо время на принятие серьезного решения. Он думает. И только обмозговав и взвесив все: и тяжелую бабью долю, и ту радость, какую он доставит жене подарком, Сергей возвращается в магазин. Он разговаривает с продавщицей по-деловому, серьезно, и даже такой ее веский аргумент, что сапожки надо примерять, не сбивает Сергея.

Дальнейшее действие переносится в дежурку автобазы. Следует представить себе во всех деталях и эту дежурку (ее размер, обстановку, освещение), и заполнивших ее людей. Сапожки увидели, заинтересовались ими, и Сергей почувствовал что-то вроде гордости за свою покупку, но как только он объявил цену этих сапог, отношение к нему резко изменилось. Вместо ожидаемых похвал на него посыпались насмешки. И самое обидное в том, что он почувствовал, что они правы, что сапоги – не самая необходимая вещь в их с Клавой жизни.

Впереди самое главное испытание: как примет подарок жена? Поймет ли красоту его жеста или укорит за напрасно истраченные деньги? Но умница Клава прекрасно поняла своего мужа. И хоть малы оказались ей эти сапожки, хоть слезы навернулись на ее глазах, она не только ни словом не упрекнула мужа, а даже сделала вид, будто и цена этих сапог ее нисколько не интересует, а улыбнулась она такой улыбкой, что в сердце Сергея снова шевельнулась забытая уже любовь. А это для Сергея было дороже всего.

Для удобства работы над произведением целесообразно разбить его на «куски» и озаглавить их так, чтобы в названии было кратко сформулировано содержание каждого фрагмента:

1. Сергей приценивается к сапожкам.
2. Сергей думает о предстоящей покупке.
3. Он покупает сапоги.
4. Герой в дежурке защищает покупку.
5. Клава оценила поступок мужа.

Деление на куски, конечно, условно. Но каждый кусок имеет свой ритм, свой сюжет и свое настроение, а объединяет их сверхзадача чтеца, т. е. мысль, которая заставляет его выйти на сцену. Прежде чем учить текст, А. Д. Познанский советует «вчитаться в него так, чтобы за каждым словом стояло конкретное явление» [93, с. 40].

Таким образом, примеры исполнительского анализа, предложенные мастерами художественного слова, свидетельствуют о высоком уровне их режиссерско-педагогической компетентности. На таком уровне должен находиться и преподаватель «Практикума по выразительному чтению», чтобы методически грамотно обучать студентов искусству чтения. Главное в их работе с исполнителем – помочь создать художественную интерпретацию произведения, провести по герменевтическому кругу понимания и организовать живое общение с будущими слушателями с целью вызвать у них эстетическое переживание и наслаждение от встреч с произведениями звучащей литературы.

Однако исполнительский анализ невозможен без учета жанрово-родовых особенностей произведений, о которых мы расскажем в следующем параграфе. Материалом послужили тексты, над которыми велась работа со студентами на занятиях практикума по выразительному чтению.

2.2. Особенности чтения произведений различных родов и жанров

2.2.1. Чтение художественной прозы

Воплощение литературного произведения в звучащем слове требует большой предварительной работы и немалого творческого напряжения. Чтение художественной прозы имеет свои особенности, обусловленные родовой и жанровой спецификой произведения, выбранного для работы.

Художественная проза тяготеет к эпическому искусству. Решающую роль в эпическом роде литературы играет повествование, последовательное развитие действия, рассказ об уже происшедших событиях, который ведется как бы со стороны наблюдателем или участником. Для повествователя характерна позиция человека, вспоминающего о случившемся. Это позволяет ему заранее знать, куда приведет его рассказ. Чтец должен прежде всего определить для себя лично линию автора и через свое отношение к ней сделать ее своей, подавая повествование от своего имени.

Основу повествования составляют события и характеры, однако эпическая форма воспроизводит не только рассказываемое, но и рассказывающего, его видение мира, способ мышления, характер, манеру говорить. Чтецу, по выражению Г. В. Артоболевского, важно соблюдать «единство образа повествователя». Заметим, однако, что понятие «образ автора-повествователя» нельзя путать с понятием «автор литературного произведения». Подлинный автор, считает М. М. Бахтин, «не может стать образом, ибо он создатель всякого образа, всего образного в произведении» [106, с. 203]. Поэтому так называемый «образ автора-повествователя», второго «я» автора, человека определенного времени, определенной биографии и определенного мировоззрения, может быть только одним из образов данного произведения. Неслучайно А. Я. Закушняк, для которого художественное произведение, его творец всегда оставались святыней, любил повторять: «Писатель – друг мой» [47, с. 174].

Чтец, внутренне слившись с автором, должен сделаться «как бы вторым автором». Для этого ему необходимо перевоплотиться в образ рассказчика. Чтецу не нужен грим, костюм, мизансцена, но всем своим обликом он, как и актер, сливается с образом, образом рассказчика, от лица которого рассказывает о всех персонажах и событиях. Своим отношением он объединяет всех действующих лиц и именно рассказывает о них, а не изображает их. Тут важно помнить совет А. Я. Закушняка: «Рассказывая литературное произведение, ни в коем случае нельзя увлекаться изображением действующих в нем персонажей, нужно именно рассказывать о них» [47, с. 35]. Во время работы у каждого исполнителя вырабатывается своя методика подготовки к чтению. Однако всякая методика имеет общие закономерности. Для того чтобы показать их, обратимся к рассказам А. П. Чехова «Гриша» и М. М. Пришвина «Сочинитель».

Рассказы А. П. Чехова, великолепным мастером которых он является, нередко называют новеллами. Их основные признаки – небольшой объем произведения, включающего в себя обычно один эпизод, готовые сложившиеся характеры, отточенная речь, сжатый и интенсивный сюжет, неожиданная концовка. В них нет ничего лишнего, все точно, сжато. Однако при необычайной лаконичности формы каждое произведение писателя исполнено глубокого внутреннего смысла. Л. Н. Толстой называл Чехова «Пушкиным в прозе».

В поэтике короткого рассказа А. П. Чехова существенное место занимает вопрос о творчестве читателя, который, по мнению писателя, на основе каких-либо двух-трех искусно поданных деталей, штрихов должен сам многое довоссоздать в своем воображении, о мно-

гом догадаться, дополнить недостающее. Отсюда – стремление чтеца помочь слушателям как можно глубже проникнуть в чеховский мир, осознать чеховский взгляд «со стороны». Писатель тонко и ненавязчиво ведет читателя в мир своих героев. Тем, кто берется читать с эстрады А. Чехова, говорил Д. Н. Журавлев, «надо всегда помнить, что мы, чтецы, прикасаясь к его творчеству, должны прежде всего бережно относиться к авторскому тексту, не допуская всякого рода вольностей» [46а, с. 204–205].

Оригинальность рассказа А. П. Чехова «Гриша» заключается в том, что в основе его лежит не столько воспроизведение внешних событий из жизни ребенка двух лет и восьми месяцев от роду, сколько повествование о мировосприятии мальчика, переполненного впечатлениями пережитого дня.

Исполнительская задача чтеца – показать несоответствие двух восприятий, двух миров – детского и взрослого, то, как А. П. Чехов хорошо понимал детей. Его рассказ написан с рентгенологической точностью проникновения в психологию ребенка, впервые познающего окружающее. Чтецу надо показать, как важен каждый шаг в жизни растущего человека, как зачастую нелегко ему, маленькому и несмышленному, ориентироваться в сложном и противоречивом, таком далеком от его собственной жизни мире, вызвать у слушателей желание стать более внимательными к детям, их заботам и переживаниям, которые порой по своей драматичности не уступают заботам и переживаниям взрослых людей.

Исполнять рассказ «Гриша» может только тот, кто хорошо понимает природу человеческого юмора. Все произведение проникнуто чеховской улыбкой, потому что детское восприятие сопоставляется со взрослым, а они – взрослые – Гришу не понимают. Что для взрослого пустяк, то для ребенка полно значения. Гришу становится жалко, но А. П. Чехов исключает всякий сантимент или умиление. «Перевернутость» детского сознания описана с огромным уважением к маленькому человеку.

Непосредственную работу с текстом следует начать с анализа хода повествования и уяснения построения произведения. При этом важно составить план рассказа, который поможет лучше освоить текст, запомнить его и определить ряд конкретных исполнительских задач. Отработка заголовков пунктов плана и словесных формулировок задач необязательны, так как это бывает трудно и ведет иногда к излишней рассудочности анализа. Но совершенно обязательно проникновение в смысл (подтекст) каждого куска произведения, освоение предлагаемых обстоятельств, работа над видениями, выявление внутренних отношений, намерений героев, уточнение логики их внутренних смысловых задач и целей, анализ выразительных средств, особенностей повествования автора.

Рассказ состоит из следующих частей: 1. Знакомство с Гришей. 2. Описание «четырехугольного мира» мальчика. 3. Гриша на улице. 4. Человек со светлыми пуговицами. 5. В гостях у кухарки. 6. «Болезнь» Гриши.

Мы знакомимся с Гришей во время его прогулки с нянькой по бульвару. Задача 1-й части – нарисовать портрет Гриши, его неуклюжую, смешную фигурку, вызвать сочувствие к его физическому состоянию – мальчику душно, жарко, а «тут еще разгулявшееся апрельское солнце». Затем с легким, мягким юмором рассказываем о знакомом Грише «четырехугольном» мире, в котором бывают няня, мама и кошка, похожая на папину шубу. Этот мир столь привычен для ребенка, что загадкой кажутся папа и тетя, однажды подарившая мальчику барабан.

Новый мир на улице, где солнце режет глаза, стучат экипажи, суетятся люди – такой необычный и удивительный, что Гриша ошеломлен им. Исполнителю важно передать не только уличные впечатления мальчика, странных и нелепых лошадей с длинными ногами, мелькающими перед глазами, толпу солдат с банными вениками под мышками, «бегущих кошек с задранными вверх хвостами», т. е. собак, маленькое «корыто с апельсинами в руках какой-то няни», сверкающее, как лампадка, стеклышко под ногами, – но и заинтересовать

слушателей внутренним состоянием Гриши, раскрыть его взаимоотношения с нянькой, которая совсем не считает нужным церемониться со своим подопечным: бьет его по рукам, грубо хватает за плечи, вырывает из рук апельсин, кричит на мальчика: «Дурак!», «Ну-ну-ну! Подождешь!»

Неожиданная для Гриши встреча с приятелем няньки завершает впечатление улицы. В высоком мужчине мальчика больше всего поражают светлые пуговицы, которые для Гриши составляют исчерпывающую характеристику этого человека. Но автор знает о своих героях больше, чем кто бы то ни был другой. Сложность задачи усугубляется лаконичностью автора, что делает особенно необходимой активную работу нашего воображения.

Постараемся путем фантазирования, домысливания построить взаимоотношения героев. Возможно, и кухарка, и нянька – близкие подруги, даже сестры. Нянька, воспользовавшись прогулкой, решает познакомить кухарку с одним своим знакомым. Встреча героев для каждого из них немало значит. Нянька волнуется, нервничает, и присутствие Гриши в данной ситуации раздражает ее.

Ребенок не ведает о переживаниях взрослых, для него в гостях все ново и поразительно. «Душа Гриши переполняется чувством наслаждения, и он начинает беспричинно хохотать». Однако настроение Гриши скоро резко меняется. Во-первых, его забыли раздеть, отчего мальчику становится невыносимо жарко. Во-вторых, ему очень хотелось есть и пить, запахи кухни усилили чувство голода, но нянька, кухарка и человек со светлыми пуговицами так были заняты своими делами, что забыли о Грише. Позже мальчику дают кусок пирога, а кухарка позволит даже отхлебнуть из своей рюмки: «Он таращит глаза, морщится, кашляет и долго потом машет руками, а кухарка глядит на него и смеется». Скорее всего, ей смешно не от того, как Гриша пьет, – она не знает, как ей себя вести в щекотливой для нее ситуации, и по рассеянности протянула Грише рюмку.

«Вернувшись домой, Гриша начинает рассказывать маме, стенам и кровати, где он был и что видел. Говорит он не столько языком, сколько лицом и руками. Показывает он, как блестит солнце, как бегают лошади, как глядит страшная печь и как пьет кухарка...»

В последней части рассказа появляется новый персонаж – мама Гриши, встревоженная бурным поведением сына, который не может никак заснуть, болтает и, не вынеся своего возбуждения, плачет. Повествование последнего куска текста лучше всего вести через восприятие мамы, недоумевающей, отчего у ребенка случился жар. «Вероятно, покушал лишнее, – решает мама. И Гриша, распираемый впечатлениями новой, только что изведанной жизни, получает от мамы ложку касторки». Эта фраза рассказа должна идти уже от чтеца. Исполнительская задача – вызвать у слушателей сожаление, может быть, удивление, что даже мама не поняла Гришу.

После освоения содержания рассказа, работы над его подтекстом, когда можно считать, что текст достаточно глубоко «распахан», чтецу надо попытаться рассказать произведение, стремясь при этом постепенно реализовывать намеченные исполнительские задачи. Рассказав одну из частей, исполнитель снова обращается к тексту с тем, чтобы выяснить, какие слова и выражения не вошли в его рассказ, следовательно, прошли мимо сознания, не запечатлелись в воображении, не затронули его чувства. Важно дать себе отчет в том, почему эти слова в момент чтения остались вне поля зрения, показались несущественными. Например, «мама похожа на куклу» потому, что молодая и красивая как нарядная кукла, или потому, что не хочет выражать своих эмоций при встрече с мальчиком, стремясь быть строгой? Скорее – первое. «Толпа солдат с красными лицами»/солдаты шли из бани, где с удовольствием парились вениками/. «Кошки с длинными мордами, с высунутыми языками и задравшимися вверх хвостами»/Гриша принял за кошек собак, так как кошка – единственное животное, которое до прогулки ему было известно/.

Каждый чтец, как правило, по-своему заучивает текст. А. И. Шварц, например, мог приступить к работе над текстом лишь после твердого заучивания его наизусть. Но более целесообразным представляется нам выше описанный путь от подробного пересказа к художественному рассказыванию и от него к выразительному чтению. Этот путь характерен был, например, для Д. Н. Журавлева. В качестве примера «вживания» в материал чтец советовал прочитать его несколько раз, а затем пересказать своими словами. Это даст возможность выяснить, что произвело наиболее сильное впечатление и «запало в душу». Затем, снова обращаясь к авторскому тексту, перечитывать его, проверять правильность своих впечатлений. «Такой путь углубления в произведение дает возможность накапливать живое ощущение материала, раскрывать все более новые подробности, подойти "близко к тексту". И только после этого начинать учить текст» [46а, с. 66].

Итак, работа над рассказом А. П. Чехова «Гриша» строилась в первую очередь на выявлении сюжетной линии, характеров героев произведения, определении отношения автора-повествователя ко всему изображенному. При этом чтецу необязательно было обращаться к каким-либо литературоведческим трудам, посвященным изучению жизни и творчества писателя.

Несколько иначе должна быть построена работа по подготовке к чтению рассказа М. М. Пришвина «Сочинитель» (из «Календаря природы»). В этом произведении на первом плане не сюжет и не его герои и даже не столько образ самого автора-повествователя, сколько «сердечная мысль», или «чувство-мысль» рассказчика, который к тому же является еще и действующим лицом произведения, его героем, ведущим повествование от первого лица.

Работа над текстом может вестись в двух направлениях. Во-первых, путем создания образа-повествователя как действующего лица, во всей его характерности, т. е. маски, скрывающей от слушателей самого чтеца как человека. Такой путь работы предполагает обращение к актерским приемам создания образа-повествователя, что под силу только мастеру-профессионалу. Однако нам ближе второй путь работы над рассказом – путь создания такого образа повествователя, который должен вызвать у слушателей ощущение, что не он, рассказчик, лично был действующим лицом произведения, а кто-то другой, на которого он смотрит как бы со стороны и предлагает аудитории вместе с ним понаблюдать за тем, что думал, чувствовал и переживал его герой-рассказчик в момент разговора с подпаском Ванюшкой.

Сюжет рассказа настолько прост, что в начале работы даже нет необходимости разбивать текст на части, составлять его план. Автор-охотник встретил в лесу своего старого приятеля Ванюшку и предложил ему оценить свой рассказ, напечатанный в последнем номере журнала «Охотник». Поскольку подпаску произведение не понравилось, автор не без тайного умысла попросил его самого сочинить про то, «как ночь на болоте проходит». Удивительно, но рассказ Ванюшки, состоящий всего лишь из двух строк, привел охотника в восторг.

Однако это небольшое произведение с простейшим внешним сюжетом не так просто по своему внутреннему содержанию, и, чтобы глубоко понять это содержание и суметь передать его слушателям, чтецу необходимо очень хорошо разобраться в том, кто такой М. М. Пришвин как писатель и человек, каковы его мировосприятие, эстетические принципы, художественные особенности творчества.

М. М. Пришвин, как известно, – писатель оригинальный, ни на кого не похожий. Лучшие силы свои он потратил на попытку понять жизнь и себя самого в этой жизни. Идеал художника – «утверждение мира в его гармоничной простоте» [94, с. 475]. Материалом творчества писателя стало «Берендеево царство» – царство древнерусской природы и живущие в нем «маленькие» люди, «до которых никому нет дела». Основной герой – Земля, понимаемая художником не только как почва, но и как «культурный слой», в котором сохраняется всякий, кто на нем живет. М. Пришвин больше всего боится отъединиться от обыкновенной

жизни, потому что эта жизнь и есть, по его мнению, та правда, которую он долго искал и, наконец, нашел.

Писатель отмечает, что почти не пользуется занимательностью сюжета, однако все его реалистические сюжеты насыщены лирическими и философскими темами, в решении которых остро ощущается напряженность духовных исканий художника: «Я охотник со своей собственной душой, живу надеждой и радостью своих находок» [94, с. 475]. Но, как волшебник, писатель не торопится рассказать о них. Он находит тон ненавязчивого, доверительного общения с читателем и предоставляет ему самому делать свои догадки и поиски.

Однако чтец, если он берется исполнять какое-либо из произведений так называемой поэтической прозы М. Пришвина, обязан во время подготовки к чтению в первую очередь разгадать «сердечные мысли» писателя, взять на вооружение логику его рассуждений и суметь не только убедить слушателей в правомерности развития художника, но и удивить их открытием той или иной ценности, заключенной в нашей обычной повседневности.

Начинается рассказ с описания места действия и знакомства читателя с подпаском Ванюшкой: «Наверху сошла с кустов роса и внизу под кустами блестит только в пазухе такого листка, где никогда и не просыхает...» Ванюшка спит в необыкновенной какой-то позе – дугой, и писатель намеренно на это обращает наше внимание с тем, чтобы подчеркнуть, что его герой – простак, чуть ли не Иван-дурак, однако он рад встрече с подпаском: «Мне сегодня удача, хочу с ним побыть и бужу маленького Берендея».

Зачем? Да чтобы поскорее поделиться со старым приятелем радостью и дать ему почитать журнал со своим собственным рассказом. Только чтобы похвалиться? Нет. «Лучшее, что я храню в себе, это живое чувство к хорошим людям, от которых я произошел» [94, с. 476] – так высоко ценит М. М. Пришвин своих героев, «величайших простаков». Их оценку своего труда он ставит выше оценки любого профессионального критика и считает, что если к доброй оценке «высокого ценителя присоединяется восторг простеца – тогда почти безошибочно можно сказать, что создана подлинная вещь» [94, с. 378].

Но предложенный писателем рассказ Ванюшке не понравился:

«Я удивился: таких откровенных и добродушных читателей как-то не приходилось встречать даже среди крестьян. Чуть ущемило, но больше понравилось. Он же зевнул и сказал:

– Если бы ты по правде писал, а то ведь, наверно, все выдумал?

– Не все, – ответил я, – но есть немного.

– Вот я бы так написал.

– Все бы по правде?

– Ну, как же?

– А вот как. Ночь. Куст большой-большой у бочага. Я сижу под кустом, а утята – свись, свись, свись.

Остановился. Я подумал – он ищет слов или дожидается образов. Вот очнулся, вынул жалею и стал просверливать на ней седьмую дырочку.

– Ну а дальше-то что? – спросил я. – Ты же по правде хотел ночь представить.

– А я же и представил, – ответил он, – все по правде. Куст большой-большой. Я сижу под ним, а утята – свись, свись, свись.

– Очень уж коротко,

– Что ты, коротко, – удивился подпасок, – всю-то ночь напролет: свись, свись, свись.

Соображая этот рассказ, я сказал: "Как хорошо!"

– Неуж плохо, – ответил он. И заиграл на дудочке, сделанной из волчьего дерева, тростника и коровьего рога».

Так что же открыл для себя автор-охотник в сцене с подпаском Ванюшкой? Какова идея этого произведения и соответственно вытекающая из нее сверхзадача чтения? Словами

того же М. Пришвина скажем, что в искусстве образ имеет свойство «показываться и одинаково всем, и по-разному для каждого» [94, с. 374]. Поэтому, не претендуя на неоспоримую верность трактовки рассказа, мы считаем, что его внутренний смысл заключен в решении вопроса, в чем суть писательского искусства.

«У молодого писателя, – отвечает М. Пришвин на вопрос, – все сводится к теме, лишь бы она была ясна. У старого же мастера тема нависла, как туча, а написать трудно» [94, с. 395]. Искусство писателя, подчеркивает художник, требует много труда: «Настоящие писатели не пером пишут, а плугом пахут по бумаге» [94, с. 359]. И еще: «Нужно целую вселенную в себе открыть, чтобы сказать простые слова» [94, с. 359].

Почему же Ванюшке не понравился рассказ? Оказывается, за четверть часа подпасок прочитал всего две с половиной строчки из трехсот. Техника чтения мало-мальски грамотного героя была такой низкой, что о глубоком восприятии и понимании читаемого им произведения не могло быть и речи. И чтобы доказать подпаску, что он не совсем прав в своей оценке, автор-охотник и предлагает ему самому сочинить рассказ «по правде».

Однако, решив преподнести Ванюшке писательский урок, автор сам получает его для себя неожиданно. Его восклицание «как хорошо!» включает в себе не столько восхищение рассказом Ванюшки, сколько радость от собственного открытия. Конечно, он и раньше знал о нем, но впервые понял сердцем только теперь. Оказывается, в произведении мало найти слова, форму выражения этих слов, надо еще познать себя и это самое суметь передать читателю как узнанное в другом. Ванюшка действительно «по правде» описал ночь на болоте, но ему не удалось (хотя нетрудно по внешнему выражению его чувств догадаться, какое восхищение он испытал от картины, стоящей перед его глазами) передать словами то, что он чувствовал, глядя на эту картину, он не смог рассказать о себе самом.

«Но если вы просто будете подходить к предметам без себя самого, то будете описывать всем известное и скучное [94, с. 355], – утверждал М. Пришвин. – Нужно, чтобы писатель верил в действительность того, о чем говорит, и обладал способностью уверить в этом читателя. У Го го л я нет действительности, но он всех в ней уверил» [94, с. 369]. Эти мысли писателя об искусстве слова перекликаются с другими его, ставшими крылатыми словами: «Правда без выдумки – как самолет без горючего. Правда лежит. Когда же нальют горючего, то правда летит, пересекая меридианы и полюсы нашей планеты» [94, с. 386].

Работая над текстом при подготовке к чтению, исполнителю важно также ярко и живо представить в своем воображении всю сцену встречи писателя с Ванюшкой: ярко-рыжую голову подпаска, крупные веснушки на его лице, «глаза, блестящие, чистые, как обсосанный леденец», и бородатое лицо рассказчика в сапогах, с ружьем за плечами, с сумкой на боку и палкой в руках. Один, закрутив курево, «заялся своей записной книжкой», пока Ванюшка читал его рассказ, другой – после чтения старательно просверливает седьмую дырочку на дудочке-жалейке.

Частные исполнительские задачи текста можно определить только после глубокого осмысления своего рассказа в целом. Необязательно стремиться к точной формулировке этих задач, чтобы поиски их точного словесного выражения не увели чтеца от целостного ощущения всего произведения и не разрушили его восприятие. Вот примерный результат, к которому должен прийти исполнитель в процессе подготовки к чтению:

Таблица 1

План	Исполнительская задача
1. Встреча с подпаском Ванюшкой.	Охотник рад встрече с приятелем, у него хорошее настроение от созерцания прекрасной картины природы и полученного журнала с его рассказом.
2. Ванюшка читает рассказ.	Автор с волнением наблюдает за чтением подпаса: нравится тому его рассказ или нет.
3. Суровый приговор Ванюшки.	«Чуть ущемило», но автор понял причину отрицательного отзыва Ванюшки и предложил ему самому сочинить рассказ про ночь на болоте.
4. Ванюшка доволен своим творчеством.	Урок-открытие, который автор получил во время сочинительства подпаса.

Смысл творчества, говорил К. С. Станиславский, в подтексте. Определив внутреннее содержание рассказа, его смысл, «сердечную мысль» автора-охотника, чтец может приступить к реализации своего замысла в исполнении. Верно найденный подтекст поможет ему без излишнего напряжения отыскать соответствующую этому подтексту интонацию и закрепить ее в процессе отработки чтения сначала наедине, а потом перед слушателями.

2.2.2. Чтение лирических произведений

Для того чтобы хорошо прочитать лирическое произведение, исполнителю необходимо знать основные законы поэтического творчества. Поэзия – самый сложный и субъективный по форме выражения род литературы, требующий от читателя высокой культуры художественного восприятия, эмоциональной отзывчивости, душевных усилий, понимания условности словесного образа.

Лирика передает впечатления, переживания, настроения, мысли и чувства, которые возникли в душе поэта под влиянием тех или иных жизненных обстоятельств. Другая ее особенность – многозначность поэтического слова, которое в стихе является образом. Поэтическая мысль всегда эмоциональна, так как автор воспринимает мир обостренно, личностно. Переживания могут принадлежать как самому поэту, так и другим лицам (например, таково стихотворение А. Т. Твардовского «Я убит подо Ржевом»).

Чтобы добиться сопереживания и соразмышления с поэтом, раскрыть силу и глубину его мысли и чувства, чтецу необходимо максимально приблизиться к состоянию, пережитому поэтом. Однако, это вовсе не означает, что он имеет право переносить на себя все сказанное поэтом от своего «я». Поэтическое произведение – не «стенограмма» чувств поэта, не его интимный дневник: «лирическое "я" потому и приобретает значение общего голоса, что оно само обобщено» [120а, 331]. С. В. Шервинский вспоминает, как на одном из вечеров артистка читала стихи А. А. Ахматовой, предъявив права собственности на каждое переживание, и слушатели чувствовали себя неловко, обобщенность была утеряна. После нее свои стихи прочитала Ахматова: просто, целомудренно, так, как будто вовсе и не она была их автором.

Другая ошибка чтецов, исполняющих лирику, происходит от непонимания ими особенностей, связанных с формой поэтического текста: стихи читают как прозу. Чтец должен самым бережным образом относиться к ритму и музыкальной стороне стиха. Не надо сливать строки, но и не нужно рубить их, необходимо чувствовать и доносить музыку, мелодичность всякого стихотворного произведения. Но в то же время «нельзя "петь" стихи, их надо исполнять очень просто, всегда при этом помня, что вы имеете дело с ПОЭЗИЕЙ», – советует М. Г. Германова [33, с. 122].

Чтец должен доносить мысли и чувства в чеканной поэтической форме, слышать особенности этой формы: ритм, рифмы, звуковые повторы и т. д. Ритм зависит от размера стихотворения, однако сам по себе он еще не определяет его содержание. Например, одинаковым размером написаны «Я помню чудное мгновенье» А. С. Пушкина, «Демон» М. Ю. Лермон-

това и «Солдатская песня» М. М. Исаковского (четырёхстопным ямбом), тем не менее по своему содержанию и эмоционально-музыкальному настрою эти стихи совершенно различны.

Основной закон чтения стихов – закон единства стихотворной строки, или «закон изохронности», который гласит: все стихотворные строчки в строфе должны быть произнесены в равные временные отрезки. Эта равномерность и создает ритм, музыкальность стиха.

Приближается звук. И, покорна щемящему звуку,
Молодеет душа.
И во сне прижимаю к губам твою руку,
Не дыша...

Если при произнесении коротких строк этого стихотворения А. Блока заспешить, не продлить во времени данные слова, стихотворная речь станет прозой. Нетрудно также заметить, какую дополнительную нагрузку получают выделенные поэтом слова, им приходится как бы растягиваться на целую строку.

Создает ритм и фиксирует строку межстиховая пауза. Конец строки означает обязательную паузу, даже если предложение не закончено. Случаи, когда строка не представляет собою законченного смыслового отрезка, называются «переносами» или «зашагиванием». Зашагивание ведет к тому, что мысль заканчивается не в конце строки, а где-то в середине следующей, и это дает возможность сделать лишнюю паузу, чтоб передать взволнованность говорящего, смятение его мыслей и чувств. Обратимся, например, к отрывку из «Медного всадника» А. С. Пушкина:

Погода пуще свирепела,
Нева вздувалась и ревела,
Котлом клокоча и клубясь,
И вдруг, как зверь остервенясь,
На город кинулась,/Пред нею
Все побежало;/все вокруг
Вдруг опустело,/ – воды вдруг
Втекли в подземные подвалы...

Дети, как правило, читают стихи по строчкам, не вдумываясь в содержание и нарушая их смысл:

Вдруг сердито под крыльцом/
Пес зал аял, и девица/
Видит: нищая черница/
Ходит по двору, клюкой/
Отгоняя пса... Постой...

Из их чтения получается, что залаяли одновременно и пес и девица и смотрит же из окна черница, а не царевна.

Уловить ритм в стихотворной строке помогает также цезура – постоянный словораздел в стихе, интонационная пауза. Благодаря цезуре при произнесении стих распадается на две ритмические волны. Остановка на цезуре несколько меньше, чем пауза в конце строки. Цезура не останавливает движение голоса, а лишь приостанавливает его. Помимо ритма «музыка» стиха создается также теми звуками, которые составляют слова, – аллитерацией. Дело в том, что некоторые сочетания звуков вызывают у нас определенный образ. Обязан-

ность чтеца – научиться слышать музыку в любом звукосочетании и передавать слушателям. Например, в «Осени» Пушкина при описании зимы явственно слышится магическая звукопись поэта. Приметы зимы улавливаются как бы в звуках скользящих по снегу полозьев:

Люблю ее С-нега: в приС-утС-вии луны,
Как легкий бег С-аней С подругой быСтр и волен,
Когда под С-оболем Согрета и С-вежа,
Она вам руку Ж-мет, пылая и Д-роЖ-а!

Читать лирические произведения, небольшие по объему, емкие по содержанию, лаконичные по форме, не так-то легко. Н. В. Гоголь говорил, что прочесть как следует произведение лирическое – вовсе не безделица: для этого его нужно долго изучать. «Нужно разделить искренно с поэтом высокое ощущение, наполнявшее его душу: нужно и душой, и сердцем почувствовать всякое слово его – и тогда уже выступать на публичное его чтение» [35, с. 231]. Н. В. Гоголь дает нам основное направление работы по подготовке к чтению: чтецу необходимо прежде всего самым тщательным образом разобраться в содержании произведения.

Чтец уясняет обстоятельства, связанные с созданием стихотворения, продумывает отраженные в нем жизненные ситуации, определяет тему, идею, исполнительскую задачу и т. д. В принципе работа идет тем же путем, каким обычно пользуются при подготовке к чтению любого художественного произведения, однако характер видений при чтении эпоса и лирики бывает различен. В первом случае в воображении чтеца последовательно разворачивается «кинолента» логически связанных картин жизни, при исполнении лирики в воображении чтеца часто возникают лишь отдельные образы. Эти образы различны у каждого человека. Так, при чтении строки из «Анчара» А. Пушкина – «К нему и птица не летит» – наряду с образом страшного дерева смерти у одних возникает образ птицы, пролетающей на большом расстоянии от дерева, другие видят, как она резко поворачивает назад, и т. д. Многообразие форм, средств и приемов чтения связано главным образом с жанровыми особенностями произведений. Каждому жанру соответствует специфическая для него манера чтения: ораторская, разговорная, напевная, патетическая и т. д.

В литературоведении сложилась традиция делить лирические произведения по тематическому принципу. Различают гражданскую, философскую, любовную, пейзажную лирику. Однако такое деление мало что дает для действенного осмысления произведения в процессе его подготовки к чтению. Кроме того, например, в пейзажной лирике могут подниматься вопросы философского плана, гражданская лирика переплетается с любовной и др. На манере чтения, скорее, сказываются жанровые признаки произведений. В данном аспекте выделяют собственно-лирическую, эпическую и драматическую лирику.

Собственно-лирические произведения представляют собой прямое, непосредственное излияние души: «поэт размышляет о собственных переживаниях, как бы погружая читателя в свой внутренний мир» [26, с. 217]. Примером открытого выражения лирического «я» является, например, стихотворение А. С. Пушкина «Я вас любил». Работая над ним, исполнителю необходимо помнить, что читать стихи Пушкина трудно, так как Пушкин – «художник исключительного охвата, и мнений о нем и личных образов поэта столько, сколько читателей и почитателей его» [8, с. 200].

В работе следует учитывать и рекомендации Г. В. Артоболевского:

1. Надо всегда отдавать себе отчет, какого Пушкина предстоит исполнять: раннюю или романтическую поэму, стихотворение ли, повесть, сказку или дружеское послание. Для всего этого должны быть найдены соответствующие выразительные средства.

2. Исполнению должно предшествовать изучение творческого пути Пушкина и его произведений в качестве основы правильной и закономерной передачи содержания произведений поэта.

3. Необходимо учитывать жанр и стиль исполняемого произведения и сохранять музыкальность его формы.

Обаяние стихотворения – в богатстве личности лирического героя, не только в силе его искренности и в святости чувства к женщине, но и в том, что поэт считает любовь самым высоким чувством. Хотя в стихотворении употреблено прошедшее время, но на самом деле в нем сегодняшняя тоска, подавленная боль, сдержанное горе: Я вас любил так искренно, так нежно. Как дай вам бог любимой быть другим.

В этих строках – сила великой души, отступающей без упреков и жалоб ради покоя другой души. Поэтому-то мы и не можем согласиться с трактовкой данных строк В. Н. Яхонтовым, который после чтения строки «Я вас любил так искренно, так нежно» делал паузу – «и с резким движением плеча, как бы отрубая, говорил с непередаваемым презрением: "Как дай вам бог любимой быть другим", вкладывая в эти строки содержания такое: "Никто, никогда тебя так не полюбит! Глупая женщина! Пушкина ты видела у своих ног и прошла мимо"» [8, с. 45]. Хотя в стихотворении и идет речь о неразделенной любви, вызывающей естественную горечь и обиду, главное в нем другое. Не о себе, не о своем счастье думает герой, а только о ней, о той, которую любит. Выражение альтруистического чувства и должно лежать в основе исполнения этого стихотворения.

Основной тон чтения – спокойный, сдержанный. Сдержанность наблюдается и в подборе изобразительно-выразительных средств: в элегии почти нет тропов, нет переносов и резких перепадов интонаций, что создает впечатление внешнего спокойствия, но, начиная со второй строфы, ощущается постепенное нарастание напряжения. Внутреннее волнение передано поворотом местоимения «так», которое следует выделить интонацией:

«Я вас любил так искренно, так нежно».

На всем пути освоения произведения должна вестись работа по накоплению видений, выявлению второго плана (подтекста). Опираясь на свой жизненный опыт, личные впечатления, чтецу необходимо представить в воображении образы, на которых строится отношение ко всему изображенному. Однако какие бы личные впечатления и воспоминания не легли в основу чтения, исполнитель не должен подменять собой лирического героя. Задача так называемого самовыражения в лирике требует косвенного общения. Описательная лирика воссоздает окружающих людей, вещи, черты наружности человека, раскрывает его внутренний облик, а также рисует природу. Повествовательные стихотворения – это предельно лаконичные рассказы о каких-то фактах, событиях, которые не изображаются детально, а лишь кратко обозначаются. Таковы, например, стихи Некрасова, баллады Жуковского, произведения Лермонтова «Три пальмы», «Русалка».

Остановимся на стихотворении А. С. Пушкина «На холмах Грузии» – одной из самых проникновенных лирических миниатюр поэта. Уж е первые два стиха: «На холмах Грузии лежит ночная мгла;/Шумит Арагва предо мною» – представляют собой законченную картину природы, но в центре стихотворения – образ любящего сердца. Пейзажная зарисовка лишь создает определенный душевный настрой: картины ночной природы созвучны душевной печали. При чтении этой зарисовки важно правильное пространственное распределение образов: надо представить себе картину природы Грузии, услышать шум реки, ощутить ночную тишину, вникнуть во внутреннее состояние героя. Как и в жизни, живое слово чтеца должны сопровождать все органы чувств и содействовать рождению зрительных, слуховых и осязательных ощущений и представлений.

Особая выразительность создается благодаря сочетанию контрастных по звучанию слов. В стихотворении контрастируют два основных образа – грусти и любви, соответ-

ственно группируются и остальные образы: слова «мгла», «грустно», «печаль», «уныние» противопоставлены словам «легко», «светла», «ничего не мучит, не тревожит». Сочетание слов «печаль» и «светла» составляет эмоциональный центр стихотворения.

Произведение представляет собой страстный монолог. Это подчеркнуто рифмой: мною-тобою. Лирический герой печалится от того, что любимой нет рядом, троекратное повторение местоимения «тобой» усиливает волнение и подчеркивает драматическую напряженность.

Вслушивание в звучание стихов – важнейший этап работы. Особенно важны в стихотворении паузы, обозначенные многоточием и тире, что вызывает экспрессивный накал речи. Взмолновенность повествования передается и ритмикой стиха – паузами, аритмией в седьмом стихе, цезурой. Разнообразие ритма создается членением стихотворения на три части, каждая из которых имеет свой ритмический узор.

В произведении утверждается сложное и прекрасное чувство любви. Основная его тональность – глубоко затаенная, но светлая печаль, проникнутая мыслью о жизнеутверждающей силе любви. Эта мысль и должна стать сверхзадачей исполнения данного стихотворения.

О драматическом типе лирики можно говорить тогда, когда в ткань стихотворения проникает первоэлемент драмы – диалог, создавая ощущение живого общения между героями. В стихах этого типа на первом плане не столько самовыражение лирического «я», сколько внутренний спор, обращенный ко второму лицу. К этому типу лирики относится, например, поэма М. Ю. Лермонтова «Мцыри».

Работа над драматической лирикой должна вестись как работа над ролью, предполагающая выстраивание линии взаимодействия героев. Поэма «Мцыри» построена как спор-диалог, хотя слов собеседника юноши мы не слышим ни разу. Однако, стремясь подчеркнуть эту особенность, некоторые исполнители вносят излишнюю полемичность в рассказ Мцыри: начинают нападать на старика-монаха, упрекать его от лица героя. Вряд ли это справедливо. В какой-то степени Мцыри даже завидует своему духовнику, сознательно избравшему в качестве смысла жизни смирение, отказ от земных радостей и тревог, от борьбы:

...Ты слаб, ты сед,
И от желаний ты отвык.
Что за нужда? Ты жил, старик!
Тебе есть в мире, что забыть,
Ты жил, – я также мог бы жить!

Но Мцыри – другой человек, поэтому он не смог принять монастырскую жизнь, она оказалась для него невыносимой. Три дня свободы стоили герою жизни, но он умирает несломленным и непокоренным.

Очень часто поэму Лермонтова читают как предсмертную исповедь героя, потерпевшего поражение в борьбе с трагическими обстоятельствами, «упиваются» страданиями его и безысходностью, связывая их с якобы пессимистическими переживаниями самого автора, так и не нашедшего выхода из противоречий своей действительности. Однако такая интерпретация противоречит творческому замыслу поэта: мы не воспринимаем поэму как произведение мрачное, исполненное отчаяния и безнадежности. Для поэзии М. Лермонтова действительно характерны «дневниковость» и частичная автобиографичность. Разве не мог поэт, рано потерявший самых близких ему людей, сказать словами Мцыри:

Я вырос в сумрачных стенах,
Душой дитя, судьбой монах.

Я никому не мог сказать
Священных слов «отец» и «мать».

Но на первый план произведения поэт выдвигает все же не страдания героя, а его любовь к жизни, к свободе, к родине. История Мцыри – это история деятельного проявления такой любви. Для того чтобы полнее воплотить в чтении данную мысль, необходимо укрупнить идеалы Мцыри: «не кельи душевные и молитвы», а «чудный мир тревог и битв»; не одиночество «в сумрачных стенах», а «отчизна, дом, друзья, родные»; не аскетизм монахов, а полнота жизни и радость бытия. И чем лучше чтецу удастся передать счастье и радость, которые испытал Мцыри за «три блаженных дня» свободы, тем ближе будет он к «голосу» самого автора:

Ты хочешь знать, что делал я
На воле? Жил – и жизнь моя
Без этих трех блаженных дней
Была б печальней и мрачней
Бессильной старости твоей...

Как самую сокровенную тайну открывает Мцыри перед старым монахом свое давно зародившееся желание бежать из монастыря. Он верно рассчитал момент, когда ему никто не сможет помешать: гроза для монахов – ужасный, страшный час, посылаемый людям за их грехи. Совсем иначе воспринимает ее герой:

...О, я как брат
Обняться с бурей был бы рад!
Глазами тучи я следил,
Рукою молнии ловил...

В ряде лирических произведений прямое излияние души, рассуждение, описание и повествование составляют нерасторжимое единство. Необычайно разнообразна по степени выражения авторского сознания поэзия Серебряного века с ее эстетизмом, склонностью к стилизации, патетичностью и способностью внушать представления. Исторические события, научное познание в начале XX в. изменили структуру художественного мира и его ощущение. Для художественного мышления стали характерны: новая, более сложная организация пространства и времени в художественном произведении, масштабность образов, проникновение в невидимый мир, образное воплощение новых представлений о структуре мира, о взаимоотношениях человека и общества, человека и природы.

Общим чертам художественного мышления соответствует и ряд особенностей в способах художественного отражения мира: 1) активизация тропов (особенно в символизме и авангарде), 2) усиление принципа неопределенности, 3) активизация внутренней речи как источника художественных приемов; стремление к передаче не результата мышления как в классическом стихе, а процесса мышления и восприятия, «потока сознания», поиски новых точек зрения. В поэзии XX в. усиливается контекстуальная многозначность слова. За сложностью стиля лежит сложное содержание. Разговорная речь становится источником обновления поэтического языка. Усиление неопределенности было вызвано необходимостью выразить сложные, предельно отвлеченные, иррациональные сущности: «Кто-то кого-то куда-то звал» (А. Блок), «И донеслось уже до слуха: цветет, блаженствует, растет» (А. Блок), «Бессонница. Гомер. Тугие паруса» (О. Мандельштам). Неопределенные местоимения или только подлежащие, или только сказуемые отражают индивидуальный ход ассоци-

аций, рождаемых во внутренней речи, для которой нет необходимости называть предмет, он всегда известен говорящему.

Свободный ход ассоциаций создает структуру, аналогом и моделью которой является монтажный принцип: отдельные представления соединяются так, как следующие друг за другом кинокадры. Этот принцип «рождает сочетание картин, мыслей, образов, связь между которыми остается в подтексте» [88, с. 167]. Взлеты метафоричности в поэзии XX в. связаны со стремлением передавать непосредственность восприятия.

Для поэзии XX в. характерен и гармонический принцип звуковой организации стиха, основанный на сочетании контактных и дистантных повторов и вариаций. Звуковое сходство слов осознается как их звуковая связь. Одним из важных способов изображения мира и обновления традиционных тропов является паронимия. Причем созвучия зачастую несут на себе печать рифмы. Например, «времени бремя» (О. Мандельштам), «шалью шелковой шалья» (С. Кирсанов), «чинная чиновница», «задолицая полиция», «Весь оскаленный шакал Из-за леса пришагал, За шакалом волочится Разужасная волчица» (В. Маяковский) и т. д.

Сравним у М. Лермонтова: «У Черного моря чинара стоит молодая», у А. Белого: «чернеют чинары». Заметим, что в творчестве А. Ахматовой, М. Волошина, Н. Гумилева, В. Ходасевича больше представлен классический стих, а паронимия – лишь частное явление. Для творчества В. Тушновой паронимия вообще не характерна, мало ее у Н. Рубцова, Н. Рыленкова, Ю. Друниной и др. Все эти особенности современной поэзии требуют от чтеца особого внимания к поэтическому слову, тщательной работы над видениями, рождающимися в ходе ассоциативного мышления в форме внутренней речи; умения разобраться в звуковой организации стиха и передавать звуковое сходство как смысловую связь. А главное – понять индивидуальный стиль каждого поэта.

Черты облика Маяковского отличаются от черт облика Есенина, Ахматову не спутаешь с Цветаевой. Истинного поэта чувствуешь с первых же строк. Строй образов, интонация, мелодика стиха – на всем этом лежит отпечаток личности поэта. Даже дух одного времени, в котором поэты живут, проявлен у каждого по-разному. Есть ямб Блока и ямб Пастернака. Формально это стихи, в которых сплошь двухсложные стопы с ударением на втором слоге. По существу же это совершенно разные стихи. Отличие идет не по слогам, не по ударным и безударным гласным, а по интонации, тембру голоса, внутреннему душевному жесту, строю образов.

Чтецу важно знать, что главное в творчестве того или иного поэта. У каждого из них свои темы и проблемы. Так, Н. Асеев тревожится о сохранении лада и гармонии в отношениях человека и общества, человека и природы, слова и мысли. М. Светлов добивался поэзии в человеческих отношениях, но как поэт сильных чувств он боялся чувствительности, сентиментальности, умствования в стихах. В его голосе, его интонации есть что-то мягкое, душевное, чеховское, осторожная ирония – орудие добрых и незащищенных. Одна из черт поэтического стиля П. Антокольского – прямота, крутой излом его строки, ораторский жест, формулы-афоризмы.

Особую трудность для исполнения чтеца представляет верлибр как прогрессивная форма версификации, принесенная в литературу авангардом. С формальной точки зрения верлибр – это стих, свободный от рифм и канонических ритмов. К нему обращались В. Брюсов, В. Хлебников, К. Бальмонт, А. Блок, М. Волошин, А. Вознесенский, Ж. Превьер, Э. Верхарн, И. Бродский и др. В качестве примера приведем стихотворение В. Брюсова «Треугольник».

Я,
эле
качая

веревки,
в синели,
не различая
синих тонов
и милой головки,
летаю в просторе
крылатый, как птица,
меж лиловых кустов!
Но в заманчивом взоре
Знаю, блещет, алея, зарница!
и я счастлив ею без слов!

Как видим, это стихотворение отличает оригинальная строфика строк и близость к прозе. Однако, в отличие от прозы, в нем есть своя форма, постижение которой потребует от чтеца глубины мышления, почти абсолютной точности слова, тончайшего чувства ритма, умения увидеть интонационный рисунок стиха и разобраться в его речевой структуре.

Прежде всего выясним, к какому типу лирики относится данное произведение, есть ли в нем лирический герой и какова его функция. Перед нами любовное стихотворение, лирический герой размышляет о своем чувстве, и его переживание достигает вершины эмоционального состояния в словах, являющихся доминантой произведения: «И я счастлив ею без слов!» Каждая из строк несет на себе смысловую нагрузку и является определенной микроситуацией, которую необходимо себе четко представить. Возможно, в воображении чтеца возникнет картина, изображающая влюбленных в момент катания на качелях. Форма стиха отражает момент раскачивания качелей и захватывающее дух физическое ощущение летящей птицы, когда в момент мелькания «лиловых кустов», «милой головки» теряется способность различать «синие тона синели» и одновременно чувство радостной влюбленности. Герой только предполагает, о чем свидетельствует слово «знаю», что в «заманчивом взоре» его возлюбленной «блещет, алея, зарница», т. е. она испытывает те же чувства, какие испытывает сам герой.

Таким образом, работа над выразительным чтением лирических произведений в процессе их подготовки к исполнению требует от чтеца развитого ассоциативного мышления и воссоздающего воображения, способности к сопереживанию, навыков исполнительского анализа, которые базируются на знании законов поэтического творчества и специфики лирики как рода литературы. Выразительное чтение учит находить в стихах свои мысли и чувства, вылившиеся в стройные строфы под пером поэта – мастера, умение видеть чудесные картины, созданные им, развивает способность слышать стихи – способность, которая необходима даже тогда, когда мы читаем стихи про себя.

2.2.3. Чтение басен

О значении выразительного чтения басен для школьников М. А. Рыбникова писала: «Чтение басен приучает к более живым и бытовым фразировкам, к более свободной расстановке пауз, к беглой переключке голосов в диалоге, к ведению многочисленных вопросительных и восклицательных интонаций» [96б, с. 156].

Чтение басен имеет свои особенности, обусловленные спецификой их жанра. Басня – небольшой иносказательный рассказ поучительного характера, чаще всего изложенный стихами. Обычно человеческие свойства в басне олицетворяются в образах животных, растений или предметов, но нередки и такие случаи, когда действующими лицами басен являются люди. Содержание басен обычно раскрывается в очень несложном сюжете. Как пра-

вило, басня состоит из краткого описания одного события или акта и вытекающего из него вывода (морали), в котором непосредственно выражена основная мысль автора. Поучение может завершать повествование, логически вытекая из него («Кот и повар»), предварять повествование, которое в таком случае является образным подтверждением основной мысли («Ворона и Лисица»); наконец, мораль может и отсутствовать, если сюжет басни сам по себе с достаточной ясностью выражает ее идею («Стрекоза и Муравей»).

В качестве примеров мы не случайно назвали басни И. А. Крылова. Русская литература знала немало баснописцев, но наиболее художественно завершенное воплощение басня нашла именно в творчестве Крылова. Его басни – общепризнанный образец произведений этого жанра.

Главными чертами басенного творчества И. А. Крылова являются подлинная народность и глубокая реалистичность. Народность творчества Крылова сказывается прежде всего в идейном содержании его басен, в том, что писатель воспринимал и оценивал жизненные явления и человеческие поступки с точки зрения простого народа. В. Г. Белинский писал: «В них вся житейская мудрость, плод практической опытности и своей собственной, и завещанной отцами из рода в род» [11, с. 150].

Хотя сюжеты басен И. А. Крылова большей частью фантастичны, сказочны (звери разговаривают человеческим языком, вступают друг с другом в несвойственные им в жизни взаимоотношения), содержание его произведений глубоко реалистично. Реалистические тенденции Крылова ярко сказываются на характерах его басенных персонажей. Баснописец настолько приближает поведение животных к поведению человека, наделяет такими живыми, реальными деталями, что мы видим за ними не отвлеченные аллегории, а живых людей с их индивидуальными чертами.

И. А. Крылов писал свои басни простым, гибким, метким и образным языком. Поскольку басенное творчество восходит к народному творчеству, писатель широко использует народные обороты речи: «ан, глядь, сидит та Крыса без хвоста», «вперед чужой беде не смейся, Голубок», «оглянуться не успела, как зима катит в глаза» и т. п., а также характерные для фольклора уменьшительные слова: «на ту беду Лиса близехонько бежала», «Лиса, курятинки, накушавшись досыта» и т. п. В совершенстве владел Крылов и образной, афористической формой народных пословиц и поговорок. Многие выражения самого баснописца вошли в наш жизненный обиход как пословицы и поговорки: «Кукушка хвалит Петуха за то, что хвалит он Кукушку», «Слона-то я и не приметил», «Услужливый дурак опаснее врага» и т. д.

Сюжетное повествование И. А. Крылов ведет обычно эпически объективно, редко высказывает свое мнение о событиях, прикрывая глубоко скрытую иронию рассказчика наивной серьезностью и внешним беспристрастием. Крайне редко употребляет он даже эмоционально-оценочные эпитеты, ограничиваясь простыми определениями: «кудрявая болонка», «зубастая щука», «косоплтый Мишка» и т. д. Свое отношение баснописец непосредственно высказывает только в моральном выводе или зачине, лишь иногда в момент развязки сюжета или по его окончании. Жанровые и стилистические особенности басен определяют и основные требования к манере их исполнения. Приступая к работе, чтец должен прежде всего разобраться в содержании басни. Хотя идея часто оказывается сформулированной автором, чтецу важно сделать мораль убедительной. А для этого необходимо как можно конкретнее и нагляднее раскрыть слушателям характер каждого персонажа через описание его поступков и передачу его слов, отчетливо показать конфликт, на котором строится сюжет: неслучайно В. Г. Белинский называл басню «маленькой комедийкой». Важно также, чтобы события и образы басни в представлении чтеца опирались на какие-либо конкретные явления современной ему жизни, что вполне допускает обобщенный характер басенного содержания. Например, в басне «Квартет» И. А. Крылов намекал на учрежденный Александром I

Государственный совет. Однако басня эта с таким же успехом может быть направлена против любой организации, в которой сидят несведущие люди, деятельность которых бессмысленна и бесполезна. Показ характеров персонажей – главное условие при чтении басен, но он необходим не сам по себе, а для выявления идеи произведения. Именно поэтому исполнитель во время чтения никогда не перестает быть рассказчиком и должен «видеть» персонажей как бы со стороны. Не изображать, не перевоплощаться в эти образы, а именно рассказывать о них. Показ персонажей может проявиться в передаче интонационного рисунка его речи, внешней характерности, манеры поведения.

При этом следует помнить, что идейная функция персонажей в басне заключается в том, что они всегда являются носителями какой-то определенной черты характера, разоблачаемой или утверждаемой автором, следовательно, чтец должен особенно ярко передать именно эту ведущую черту характера, подчиняя ей все детали.

Яркий показ возможен в басне не только при передаче прямой речи, но и в повествовательном тексте, описывающем внешний облик и действия персонажа или раскрывающем мотивы его поступков. Возьмем, например, отрывок из басни «Ворона и Лисица»:

Плутовка к дереву на цыпочках подходит;
Вертит хвостом, с Вороны глаз не сводит
И говорит так сладко, чуть дыша:
«Голубушка, как хороша!
Ну что за шейка, что за глазки...»

Лисица олицетворяет в данном случае хитрого, лукавого льстеца. Ее прямая речь с ласковыми обращениями («голубушка», «светик», «сестрица») и обилием восклицательных знаков характерна для льстивой речи и дает чтецу богатый материал для показа этой черты характера. Однако следует помнить, что передавать повествовательный текст от лица или с точки зрения персонажа можно только в том случае, если этот текст не содержит прямых авторских оценок, как, например, в басне «Слон и Моська»: «Известно, что Слоны в диковинку у нас – /Так за Слоном толпы зевак ходили».

Чтец И. Ильинский первоначально изображал животных, доходя до звукоподражания, так что кошка у него мяукала, собака лаяла, но потом играл больше людей, а не самих животных. До сих пор многие чтецы при исполнении басни С. Михалкова «Заяц во хмелю» настолько переигрывают опьянение Зайца, что трудно даже бывает разобрать слова, которые они произносят. Шатаясь из стороны в сторону, размахивая руками, они бессвязно бормочут что-то себе под нос. Это обстоятельство надо учитывать в школе. Основное – передача характера, а звериные маски – лишь прием более яркого изображения персонажа.

Однако другие требования предъявляются к чтению басен «по ролям». Задача исполнителя – наиболее полно выявить характер воплощаемого им действующего лица. Он присваивает себе его мысли, чувства, побуждения, действия и в возможной мере интонационно перевоплощается в образ персонажа. Это обязывает его общаться не со слушателями, а со своими партнерами (кроме исполнителя роли «от автора»), воздействовать не на слушателей, а на партнеров. Чтец «от автора» остается рассказчиком, наблюдающим за происходящим, комментирующим сценку отдельными репликами-пояснениями, выносящим свой приговор продемонстрированному событию.

Художественные особенности басни определяют и способы общения чтеца с аудиторией. «Разговорность» басни, ее близость к обычной устной речи, накладывает отпечаток на манеру исполнения: это своеобразная беседа со слушателями, требующая прямого общения с ними, обращения к ним. Чтец должен привлекать их к активному участию в рассказе, иногда как бы отвечая на предполагаемый вопрос: «И чем же кончились забавы

величавы?/Синица со стыдом в-свояси убралась...» Именно так, по воспоминаниям современников, читал свои басни сам Крылов: «Крылов басни свои как бы не читал, а пересказывал со всею грацией простодушия и безыскусственности» [8, с. 81].

Образ рассказчика в баснях И. А. Крылова близок к образу народного сказителя с характерными для него чертами: мудростью, простодушием, веселым лукавством. Однако он не старался встать в позу «учителя жизни» и как-то подчеркнуть свою мудрость. Крылов часто предоставляет возможность высказаться своим героям и даже рисует события с их точки зрения, т. е. как бы от их лица. Но за внешним спокойствием и объективностью чувствуются глубоко затаенные ирония и юмор человека мудрого, хорошо знающего жизнь и людей.

Басни И. А. Крылова обычно пишутся «вольным» стихом, для которого характерен разностопный ямб. Стихи эти нельзя превращать в прозу. Чтобы этого не случилось, не надо забывать о стиховых паузах. Исполнение басен так же, как и стихов, требует соблюдения изохронности (равновременности), которая достигается удлинением межстиховых пауз при чтении несоразмерных строк.

Мысли чтеца, заложенные в подтексте басни, должны опираться на образные представления, которые он наживает в процессе освоения авторского текста. Небольшой размер басни не оставляет места авторским описаниям, и чтецу необходимо дорисовать намеченные Крыловым образы и картины, обогащая их бытовыми деталями. Интересной в этом плане является работа над басней «Демьянова уха».

Художественное своеобразие басни в том, что в ней нет прямо выраженной морали. Обычно учащиеся выводят из басни такую, вытекающую из частной ситуации мораль: нельзя угощать без всякой меры. Надо найти обобщающее значение произведения и определить его художественные особенности. Известно, что к «Демьяновой ухе» И. А. Крылов приписал поучительную концовку после того, как на одном из заседаний общества «Беседа любителей русского слова», услыша чтение длинной и скучной пьесы, прочитал после его окончания «Демьянову уху». Содержание басни удивительным образом соответствовало обстоятельствам, и приноровление было так ловко, так кстати, что публика хохотом от всей души наградила автора за басню.

Конечно, смысл басни шире, чем он сформулирован в морали, ограничивающей ее обобщенный смысл:

Писатель, счастлив ты, коль дар прямой имеешь,
Но если помолчать вовремя не умеешь
И ближнего ушей ты не жалеешь, —
То ведай, что твои и проза и стихи
Тошнее будут всем демьяновой ухи.

Мораль этой басни не может быть исчерпана лишь осуждением тщеславия писателя, который мучит чтением своих произведений окружающих. Образы басни, смысл ее сюжета позволяют делать вывод более широкий, применить ее для осмеяния назойливости, злоупотребления правом гостеприимства и дружбы и т. п.

Итак, выясним, чем басня «Демьянова уха» отличается от уже изученных басен. В ней нет открытого нравоучения, так как оно не нужно: внутренний замысел произведения подсказан всей его образной системой. В чем же заключается этот замысел, что осмеивает Крылов в своем произведении?

И вот после первоначального, слишком конкретного определения морали басни можно обратиться к концовке произведения, возникшей после чтения ее Крыловым в «Беседе». Писатель отказался от морали басни, потому что нам без нее делается понятнее, что в басне

речь идет не только о Демьяне. О таких людях, как Демьян, говорят: «Прилип, как банный лист». «Крылов осмеивает нахальных Демьянов, которые встречаются в жизни». «Человек может быть и с добрыми намерениями, но получается, что от этих намерений другим только хуже». Следовательно, готовясь к выразительному чтению, надо будет попытаться передать мораль: во всем необходима мера, чрезмерное навязывание чего-либо к добру не приводит.

Открытие И. А. Крылова в басенном жанре – это создание характеров. В этом отношении он шел от драматургии, комедии. Мы словно врываемся в чужой спор, превратившийся в забавный поединок между Демьяном и Фокой. Причем от реплики к реплике наше отношение к персонажам меняется: если в начале басни мы относимся к Демьяну как к радушному хозяину, хлебосолу, то в конце – как к деспоту и мучителю, все больше и больше проникаясь, с одной стороны, сочувствием к Фоке, с другой – осуждением его безволия, неумения постоять за себя.

Выясним, какими представляются нам в воображении Демьян и Фока. Судя по речи и одежде, это простые люди, крестьяне средних лет, одеты они в рубахи-косоворотки, подстрижены под горшок, с бородами. Фока сидит за большим деревянным столом под образами в «красном» углу. Перед ним – деревянная ложка и большой ломоть хлеба. Рядом – русская печь, возле которой хлопочет жена Демьяна, в платке и сарафане, ухватом достает из печи чугунок с ухой, чтобы по приказанию мужа подлить ухи в миску гостя. После словесного рисования портретов героев можно рассмотреть иллюстрацию к басне художника А. Лаптева. Она дополнит представления о персонажах. Почему Демьян так старается угодить Фоке? Есть ли у него какая-нибудь цель? Должно быть, соседи находятся в дальнем родстве – сваты или кумовья. «Причем Фока богаче Демьяна, – отмечают обучающиеся. – Может быть, Демьян мечтает, чтобы Фока продал ему подешевле лошадь или корову».

Рассказывая, автор заранее знает, к чему приведут действия героев, это помогает ему в оценке их поступков, хотя в начале басни он не высказывает своего открытого отношения к Демьяну и Фоке. Задача автора, а следовательно, и чтеца – как можно точнее и объективнее передать намерение Демьяна, поэтому он и дает ему возможность так много говорить по сравнению с Фокой. Обратим внимание на интонационное богатство и разнообразие речи Демьяна, качества, которые свойственны живой разговорной речи русского языка. Речь героя то ласково-вкрадчивая, то настойчивая, то умоляющая. Этому содействует привлечение автором слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами: соседushка, ложечка, тарелочка, ушлица, кусочек, а также использование чисто русского обращения «мой свет».

Отметим, что каждое слово в произведении отличается выразительностью и зрительной наглядностью. Прозрачную желтизну наваристой, жирной ухи Крылов подчеркивает поэтически точным сравнением: «как будто янтарем подернулась она». Фока говорит только две реплики. Ему очень нелегко, герой не хочет прослыть невежливым и неблагодарным, поэтому не в силах отказать хозяину. Сначала он отказывается приличия ради: «Соседushка, я сыт по горло». После третьей тарелки жалобно замечает: «Я три тарелки съел». Потом, не выдержав хлебосольства Демьяна и забыв его поблагодарить, в ужасе убегает от соседа.

Просим одного, затем другого чтеца попытаться нарисовать характеры персонажей, передав свои видения в чтении. Остальные следят за тем, кому из чтецов удалось лучше выполнить исполнительскую задачу. Отметим, что не нужно изображать Демьяна и Фоку, как при чтении по ролям, а надо рассказать о них, при этом постараться показать, как назойливо приставал Демьян к Фоке с просьбой отведать уху и как тяжело было Фоке, чтобы не обидеть хозяина, заставить себя съесть последнюю, но всякий раз оказывающуюся не последней тарелку ухи. После проделанной работы можно предложить прослушать басню в записи в исполнении мастера художественного слова и ответить на следующие вопросы: Понравилось ли вам чтение басни в исполнении А. Покровского? Чем именно? Какими рисует чтец Демьяна и Фоку? Совпадает ли трактовка басни чтецом с авторским замыслом?

Басня «Демьянова уха» написана И. А. Крыловым очень давно, но то, что в ней произошло, остро воспринимается и сегодня, поскольку означает явление, которое может быть и в нашей действительности. И проникновение средствами выразительного чтения в увлекательный басенный мир великого русского писателя, выявление его положительного идеала имеют важное значение для воспитания высоких нравственных качеств современных школьников, и в первую очередь тактичности и деликатности.

Глава 3

Методика обучения студентов и школьников выразительному чтению

3.1. Театральная педагогика как основа методики выразительного чтения

Проблемам обучения учащихся искусству чтения посвящены труды таких исследователей, как Л. М. Анкудович, Г. К. Бочаров, Е. В. Дмитриева, Т. Ф. Завадская, С. Д. Колова, А. А. Коляда, Л. Ю. Коренюк, А. Ф. Коробов, И. А. Кочергина, В. А. Лакеев, Л. Р. Крымская, А. В. Майорова, Р. Р. Майман, Б. С. Найденев, С. Т. Никольская, В. В. Осокин, Л. И. Павлова, М. Р. Савова, Н. М. Соловьева, Л. И. Орлова, Н. Н. Шевелев, З. А. Шелестова, Е. В. Язовицкий и др.

Большой вклад в развитие проблем обучения чтению внесли авторы учебных пособий «Выразительное чтение» (1964 и 1972 гг.) – Б. С. Найденев, Т. Ф. Завадская, Н. М. Соловьева, Н. Н. Шевелев, Л. М. Анкудович. Отметим, что Т. Ф. Завадская и Н. Н. Шевелев в качестве базового имели театральное образование.

Методике обучения студентов выразительному чтению на практикуме посвящены работы С. В. Владимировой (1973), Н. М. Соловьевой (1976), А. А. Коляды (1976), В. А. Гунько (1980), Е. В. Дмитриевой (1981), А. Н. Петровой (1985), Е. М. Поликарповой (1992), С. Т. Никольской, А. В. Майоровой, В. В. Осокина (1990), О. В. Кубасовой (1997), Л. И. Павловой (2000), З. А. Шелестовой (2003), И. А. Кочергиной (2004), Г. В. Темирхановой (2010) и др.

Неоценимую роль в зарождении театральной педагогики как науки сыграла работа П. М. Ершова «Технология актерского искусства» [44], предназначенная для подготовки будущих актеров и режиссеров. Система П. М. Ершова является продолжением и развитием «метода физических действий», являющегося стержнем «системы» К. С. Станиславского. В ней обобщены, дополнены и конкретизированы основные понятия этой «системы» в виде техники действий, подразделяемой на элементы бессловесных и словесных действий.

Сущность вахтанговской школы театрального искусства, которая определяется тремя именами – Станиславский, Вахтангов, Щукин, раскрыты в книге Б. Е. Захавы «Мастерство актера и режиссера» [50]. Автор выделил основные принципы театра:

1. Театр – это искусство коллективное,
2. Театр – это искусство синтетическое,
3. Действие – основной материал театрального искусства,
4. Зритель – творческий компонент театра и др.

На протяжении почти двух столетий борются между собой два противоположных взгляда на природу актерского искусства: требует ли природа сценической игры, чтобы актер жил на сцене настоящими чувствами роли, или же она основана на способности актера техническими приемами воспроизводить внешнюю форму человеческих переживаний. «Искусство переживания» и «искусство представления» – так назвал К. С. Станиславский борющиеся между собой течения.

Природа актерского искусства противоречива, и Б. Е. Захава попробовал разобраться в его противоречиях. Актер выражает создаваемый им образ при помощи своего поведения, своих действий на сцене, которые имеют две стороны: физическую и психическую. Вся-

кий акт человеческого поведения есть единый целостный психофизический акт, единство объективного и субъективного. Станиславский жизненные переживания называл «первичными», а сценические – «повторными». Источником сценических чувств является эмоциональная память, с помощью которой актер совершает сознательное действие. К. С. Станиславский учил: «Не ждите чувств, действуйте сразу, чувство придет само в процессе действия» [108, с. 39].

Таким образом, действие – главное средство сценической выразительности. Однако сценическое действие по-разному понимается в различных театральных направлениях. В искусстве переживания под действием подразумевается живой органический процесс, направленный на осуществление определенной цели. В ремесле живой органический процесс действия, отмечает Г. В. Кристи, подменяется условным его изображением. «Актеры осуществляют на сцене лишь результаты процесса действия, т. е. его внешнюю форму выражения» [65, с. 48].

В отличие от условного театрального действия, органическое действие воссоздает процесс творчества, протекающий по законам самой природы. Это значит, что «актер на сцене, как и в жизни, должен уметь по-настоящему видеть, слышать, мыслить, чувствовать, действовать, а не представляться мыслящим, чувствующим, действующим. «Он должен научиться правильно воспринимать, оценивать, находить решения и воздействовать на окружающие его объекты в условиях художественного вымысла» [65, с. 41]. Б. Е. Захава считает, что противоречия в направлениях нет. Оно снимается общим законом всех искусств: нерасторжимое единство содержания и формы при ведущей роли содержания. И если «переживание» – содержание, смысл, основа, то «представление» – форма.

Б. Е. Захава выделил пять принципов системы К. С. Станиславского, на которые должно опираться сценическое воспитание актера:

1. принцип жизненной правды;
2. принцип активности искусства, нашедший свое выражение в учении о сверхзадаче;
3. принцип, утверждающий действие в качестве возбудителя сценических переживаний и основного материала в актерском искусстве;
4. принцип органичности творчества актера;
5. принцип творческого перевоплощения актера в образ.

В педагогической деятельности на первый план выдвигается принцип словесного действия: современный учитель, по его мнению, не может обойтись без четкой дикции, хорошей артикуляции, умения передавать свои «видения», чувства, вызвать необходимую реакцию. Словесное действие – самая важная составляющая педагогической импровизации. Без качественного словесного действия нет качественной педагогической импровизации. Слово педагога – его главный инструмент. А эффективность словесного воздействия, в свою очередь, зависит от умения концентрировать и распределять внимание и от богатства воображения.

Система К. С. Станиславского привлекала и привлекает внимание психологов (Л. С. Выготского, Б. Г. Ананьева, А. А. Леонтьева, А. А. Бодалева), физиологов (И. П. Павлова, П. В. Симонова), педагогов (В. А. Кан-Калика, В. А. Лакеева, Е. В. Язовицкого) и широкий круг писателей и литературоведов. Но особую значимость находки театральной педагогики представляют для педагогики. Это выразилось в совместном обучении педагогов и актеров в Институте живого слова, действовавшем в Петрограде с 1918–1922 гг. Отдельные этюды использовал в практике совершенствования мастерства учителей А. С. Макаренко. Влияние учения Станиславского более всего видно в деятельности студии при Центральном доме работников просвещения в Москве. Там кружком художественного чтения в 20-е гг. руководила Е. Б. Гардт – режиссер А. Я. Закушняка. В эти же годы Т. Маркарян создал студию

психотехники и автогогики (самовоспитания) и проводил там занятия по обучению учителей основам педагогического творчества.

В научно-исследовательском институте художественного воспитания (НИИХВ) начиная с 50–60-х гг. велась большая работа по созданию теории эстетического образования школьников средствами искусства. Были обоснованы критерии эстетической воспитанности школьников: эстетическая восприимчивость, уровень образованности в области культуры, эстетическая воспитанность, которая предполагает наличие у человека эстетического идеала, художественного вкуса, способности к художественно-эстетическому творчеству. Ученые (Б.Т. Лихачев, В. В. Неверов и др.) считают, что учебный предмет «Литература» развивает универсальные способности эстетического отношения к действительности и искусству, накопления знаний, развития духовных потребностей. Чрезмерная логизация преподавания искусства приводит к образно-эмоциональной обедненности этого процесса.

С 1987 г. возник термин «полихудожественное образование», которое рассматривается в театральной педагогике как новое интегрированное направление. Оно предлагает не замену традиционных занятий искусств, а создание новых условий их организации. Сложилась научная школа (И. Э. Кашекова, Б. Т. Лихачев, А. А. Мелик-Пашаев, Б. М. Неменский, Л. П. Печко, Л. И. Столович, Б. П. Юсов, Л. Г. Савенкова и др.), цель которой – показать, как на основе интеграции на одном занятии с помощью разных видов искусств развить у детей представление о единой картине мира, развить их эмоционально-чувственную сферу и совершенствовать данные от природы способности слышать, видеть, чувствовать, двигаться, общаться и т. д.

Б. П. Юсовым [125] были сформулированы педагогические и методические принципы интеграции и взаимодействия искусств: духовное возвышение, живое общение учащихся с разными видами художественной деятельности, полихудожественный подход к организации занятий отдельными видами искусств, опора на детское творчество и т. д.

И. Э. Кашекова считает стержневой роль искусства в интеграционном пространстве школы. Информацию, преподносимую человеку современным миром, запомнить в принципе невозможно. Искусство с его возможностями может стать кладезем новых идей, методов, подходов. «Чутье художника, – писал А. П. Чехов, – стоит мозгов ученого» [55, с. 314]. Ю. М. Лотман [74] указывал на удивительное постоянство, с которым люди любой эпохи, любой культуры тяготели к художественному творчеству.

Б. М. Неменский утверждает мысль о незаменимой роли искусств как средства формирования человеческой личности. Сегодня вся мировая информация доступна любому ученику. Мы все зависим от мира компьютеров, но если «пользователей» готовят и вуз и школа, то «в мире искусства этим никто серьезно не занимается и не понимает необходимость этого. А пользователем здесь является каждый из нас. Всю жизнь» [82, с. 90]. Существуют два пути познания: рационально-логический и эмоционально-образный (художественный), которые взаимосвязаны между собой. Предметом первого является объективная реальность, второго – отношение к этой реальности. Познание мира человеком двухвекторное. «Подлинная гармония мышления в единстве этих векторов» [82, с. 99].

В последние годы еще больше выросла популярность театральной педагогики в образовательном процессе. В. А. Ильев объясняет это тем, что с помощью средств этой педагогики можно направленно влиять на мотивационную, эмоционально-образную и интеллектуально-творческую стороны личности учащихся, потому что театральное искусство есть такая форма общественного сознания, для которой «не существует противоположности между эмоционально-образным и интеллектуально-логическим» [53, с. 12].

Театральная педагогика – это богатейший опыт, накопленный русской театральной культурой. И если театр отражает, изучает жизнь посредством игры, то «театральная педагогика изучает саму игру, природу творческих процессов изнутри» [53, с. 10]. Не случайно в

педагогических вузах и школах появились специалисты, объединившие пространство театра и образования.

В. А. Ильев видит сходство концептуальной основы в деятельности актера и педагога в следующих элементах:

1. Реализация одной и той же социальной функции воспитания.
2. Действие как основной материал педагогического и актерского искусства.
3. Специфика личного воздействия на аудиторию.
4. Единство физического и психологического.
5. Обращение к магическому «если бы» как источнику воображения и рычагу, переводящему исполнителя действия из повседневной действительности в плоскость воображения.
6. Наличие в деятельности интуиции.
7. Импровизационность самочувствия.
8. Наличие собственного самостоятельного творчества как основы искусства.

О. М. Головенко также сопоставила театральную и педагогическую деятельность и пришла к выводу, что, будучи близкими по содержательному и инструментальному признакам, они обладают рядом общих и процессуальных характеристик, к которым можно отнести следующие:

1. Процесс театрального и педагогического творчества осуществляется в обстановке публичного выступления.
2. В силу своей специфики они делают объект своего воздействия одновременно и субъектом творчества, сотворцом.
3. В их основе лежит творчество в отведенное для этого определенное время, что требует оперативности в управлении своими психическими состояниями и сиюминутность вызова творческого самочувствия.
4. Результаты творчества динамичны, развиваются, изменяются, представляют процесс.
5. Творчество носит коллективный характер.
6. Общим и основополагающим для той и другой деятельности является «метод физических действий», предложенный К. С. Станиславским [36].

Однако, несмотря на явное сходство творчества актера и учителя, наука не отождествляет их. По мнению В. А. Ильева [53], речь идет о возможностях использования некоторых методических приемов из арсенала театральной педагогики для повышения мастерства педагогического воздействия. Во-первых, в театральном спектакле воздействие на зрителя реализуется через его эстетическую сущность. Во-вторых, педагог ответствен за конечный результат усвоения своих уроков. В-третьих, педагог, в отличие от актера, для которого наличие «четвертой стены» является условностью, не сможет продуктивно действовать в условиях «публичного одиночества». В-четвертых, у педагога отсутствует репетиционный процесс. В-пятых, педагог сам себе режиссер, художник, суфлер, костюмер, сценарист и т. д. В-шестых, актер творит в жестких рамках постановочного решения спектакля, педагог волен варьировать содержание урока, изменять его структуру в зависимости от конкретной учебной и жизненной задачи.

На наш взгляд, все сказанное В. А. Ильевым не совсем относится к чтецкому искусству педагога, которое в идеале должно быть художественным, профессиональным. В. А. Ильев в своем исследовании разработал и критерии отбора студентов, поступающих в педвузы. Эти критерии мало отличаются от конкурсных требований, предъявляемых к абитуриентам, поступающим в театральные вузы. И это правильно. Следовательно, тренинговая подготовка студентов педвуза должна быть основательной и в теоретическом, и в практическом плане.

Роль театральной педагогики в создании особой технологии профессиональной подготовки будущих учителей отмечали в своих исследованиях С. Н. Батракова, Д. А. Белухин, В. М. Букатов, О. С. Булатова, Ж. Б. Ваганова, С. А. Гильманов, О. М. Головенко, И. Ф. Гончаров, В. А. Ильев, В. И. Загвязинский, И. А. Зюзюн, О. С. Ильченко, В. А. Кан-Калик, Е. В. Кожара, В. А. Лакеев, В. П. Кузовлев, Я. А. Пономарев, А. И. Савостьянов, В. И. Щербина, Е. В. Язовицкий и др. Все исследователи опирались на подходы видных деятелей театральной педагогики: К. С. Станиславского, М. А. Чехова, Е. Б. Вахтангова, М. О. Кнебель, Н. А. Бендер, которые стремились сформировать человека – творца.

По мнению О. М. Головенко [36], при обучении студентов педагогической технике с использованием «метода физических действий» весьма существенным является развитие таких качеств, как наблюдательность, внимание, воображение, общение, овладение мимикой, пантомимикой, постановка голоса, снятие мышечных зажимов, чувство правды и веры, убеждение словом. Все эти качества могут способствовать процессу познания [36, с. 13].

В. П. Кузовлев [67] считает, что знания, которые театральная педагогика может дать учителю (овладение средствами актерской выразительности, включая приемы воздействия на внимание аудитории, управление своим психофизическим аппаратом, умение вызывать у себя творческое самочувствие «вхождение в образ»), способны облегчить процесс взаимодействия и взаимопонимания между участниками педагогического общения, активизировать способность учителя выявлять свои личностные и мировоззренческие установки и способность ученика принимать их, делая оптимальными передачу (для учителя) и принятие (для ученика) чужого опыта.

О. С. Булатова [24] предлагает, чтобы в системе профессиональной подготовки студенты получали такие знания и умения, как:

- 1) овладение методикой определения и средствами достижения сверхзадачи взаимодействия с детьми;
- 2) овладение средствами актерской выразительности;
- 3) умение сочетать образное и логическое;
- 4) овладение приемами воздействия на внимание аудитории;
- 5) умение управлять своим психофизическим аппаратом и творческим самочувствием для успешной организации общения;
- 6) умение эффективно действовать в условиях публичных выступлений и т. д.

Основной формой занятия, стимулирующего активность студентов, является тренинг, задача которого – развитие творческой индивидуальности педагога, которая, по мнению О. С. Булатовой, проявляется в таких сторонах его личности, как *направленность* (ценности, мотивации, установки), *личностные качества* (индивидуальные проявления психических качеств и процессов) и *когнитивная сфера* (содержание, уровни и операции мышления).

Среди личностных качеств О. С. Булатова особо выделяет *артистизм* как «особый образно-эмоциональный язык творения нового; проникновенный стиль сотворчества педагога и ученика, ориентированный на понимание и диалог с другим, другодоминантность; изящное и тонкое кружево сотворения живого чувства, знания и смысла, рождающихся «здесь и сейчас» [24, с. 15]. По ее мнению, артистизм – это не только внешние факторы (жесты, мимика, интонация), хотя и они очень значимы для создания атмосферы урока. «Артистизм – это способность почти мгновенно переключаться на новые ситуации, оказываться в новом образе, умение жить идеями, передаваемыми ученикам на уроке, причем жить искренне» [24, с. 15].

О. С. Булатова творческую индивидуальность педагога и артистизм как ее компонент предлагает рассматривать как со стороны «внутреннего» содержания, так и с «внешней» стороны. В первом случае это отношение к педагогической деятельности как к призванию, потребность и способность в самореализации, образно-эмоциональный характер решений;

во-втором – оригинальность, непохожесть, внешнее самооформление, экспрессия. Не о каждом учителе можно сказать, что он – ярко выраженная индивидуальность.

В. П. Кузовлев выделяет следующие уровни развития педагогического артистизма: 1) низкий (проявления артистичности редки и напоминают «игру на публику»); 2) средний (проявление артистизма ситуативно в зависимости от сложности задач); 3) высокий (устойчивое проявление артистизма в любых обстоятельствах. Однако В. П. Кузовлев предлагает не смешивать понятия «артистизм» и «актерство», поскольку педагогическое перевоплощение осуществляется главным образом во внутреннем плане. По его мнению, педагогический артистизм – это способность целесообразного, гармоничного личностного взаимодействия педагога с учениками на основе выраженной образно-эмоциональной «инструментовки» педагогического процесса. Педагогический артистизм – «это сложный комплекс личностных качеств и умений, позволяющий учителю глубже, ярче выразить себя и тем самым сформировать адекватную реакцию учеников на свои мысли и чувства» [67, с. 18].

На наш взгляд, учитель выступает на уроках в нескольких лицах. Он и сценарист, и режиссер, и исполнитель, и опытный литературовед, способный понять и объяснить механизм книги и этим умножить интерес к ней. «Становясь художником, – отмечает В. А. Кан-Калик, – он неизбежно становится артистом как по внутреннему состоянию, так и во внешних проявлениях» [57, с. 6]. Артистизм здесь проявляется уже не просто в своеобразии натуры, но и выступает как некое современное учебное средство.

Специфический характер педагогического труда учителя литературы, по мнению В. А. Ильева [53], предполагает иные, чем у учителя математики, критерии специальных способностей: образность памяти и мышления, чувство языка, яркое воображение и фантазия, потребность в самовыражении, чувственное восприятие, эмоциональность, артистичность, ораторские данные.

Очень важной является проблема общности и различия актерско-режиссерской и учительской деятельности. Основные точки соприкосновения, считает О. С. Булатова [24], педагогической «техники» с «техникой» актерского искусства и режиссуры – это: 1) опора на общие принципы деятельности; 2) употребление в педагогической сфере терминов театрального искусства; 3) использование адаптированных к учительской деятельности упражнений для развития способности восприятия и выражения особенностей человеческого поведения. Автор перечисляет способности, необходимые для деятельности учителя и сближающие ее с актерской: быстрая реакция, развитая воля, способность к рефлексии и эмпатии, способность к перевоплощению, образное мышление, способность к внутренним «перестройкам», к постановке и решению сверхзадачи своих действий и т. д.

Основные способности, необходимые для творчества и актера, и педагога, по О. С. Булатовой, таковы: «развитое воображение, внимание, эмпатия, рефлексия, подвижность, заразительность, выразительные способности, обаяние» [24, с. 31]. Артистизм, считает она, в процессе педагогического общения выполняет следующие функции: мотивационная, мобилизационная, аттрактивная, фасилитаторская, стимуляционная, синтетическая.

Высоко ценит артистизм, как высший уровень совершенства в работе педагога, И. Ф. Гончаров [38]. К его компонентам он относит:

- 1) внешний облик учителя («одет в образ»);
- 2) речевую выразительность (живое слово, обращенное к воспитанникам);
- 3) владение искусством чтения, посредством которого выявляется глубина содержания и красота художественных произведений;
- 4) обаяние (способность овладевать вниманием, умом, воображением, волей другого);
- 5) самообладание (сосредоточенность, сдержанность);
- 6) искусство анализа и подачи материала.

Подлинный артистизм учителя словесности, отмечает И. Ф. Гончаров, «в синтезе выразительной пластики, высокого профессионализма и такой же высокой человечности. Артистизм – это прежде всего состояние души» [38, с. 17]. Творчество словесника – в его оригинальном взгляде на изучаемое произведение. Он умеет дать новое осмысление художественной детали, образа, произведения в целом. «Чем личностнее, чем уникальнее взгляд словесника на произведение, тем шире и полнее ему удастся заворочить школьников-читателей, сделать их соучастниками своих открытий» [38, с. 22].

Педагогическое перевоплощение, по мнению В. А. Ильева, – «это не столько игра в кого-то, сколько способность на время достоверно быть кем-то, причем быть в самом деле» [53, с. 57]. В реальной жизни, действуя в разных жизненных ситуациях, мы меняемся, как бы надеваем маску другого человека: отца (матери), сына (дочери), начальника (подчиненного), мужа (жены), покупателя (продавца) и т. д.

Одним из условий развития способности к перевоплощению является подвижность. Она определяет легкость переключения внимания, которая необходима при обучении искусству чтения. Другие психические процессы, обеспечивающие акт перевоплощения, – восприятие, которое отбирает характерное в человеке; память, которая хранит переживания разных эмоциональных состояний; воображение моделирует новую личность, оно связано со способностью к сопереживанию.

Основные характеристики восприятия, считают психологи Л. И. Беляева [12] и О. И. Никифорова [84], – это полнота (степени: полное, недостаточно полное, неполное, фрагментарное); целостность – восприятие явлений, образов и ситуаций в их взаимосвязи; глубина – умение проникать в художественный текст (подтекст), воспринимать изобразительно-выразительные средства; тонкость – повышенная чувствительность к оттенкам текста и художественным деталям, восприимчивость к эмоциональному звучанию текста; адекватность – соответствие результатов восприятия тому, что выражено в тексте.

Исходя из теории и практики психологии художественного творчества, В. А. Ильев выделил четыре круга способностей педагога, работающего по закономерностям театральной педагогики. Так, для области искусства он выделил второй круг способностей (общих для всех видов искусств): воображение, образная память, активная реакция на явления действительности, тонкая чувствительность, эмоциональная восприимчивость. Сюда включаются и специфические художественные свойства личности и чувства: тонкий вкус, чувство меры, чувство формы, поэтические чувства, т. е. способность в обыденном видеть особенное и неповторимое.

Актерскую одаренность изучали Н. В. Рождественская, Л. В. Грачева, А. И. Савостьянов, В. А. Ильев, В. Б. Кисин, Ю. А. Стромов и др. По их мнению, в нее входят эмоциональность, эмоциональная возбудимость и пластичность реакций, экстраверсия, способность к сопереживанию, артистичность, внутренняя свобода, а также способность к саморегуляции, т. е. работоспособность и творческая воля, продуктивность и качественное своеобразие процессов восприятия, представлений, памяти, воображения, особая организация мышления. Исполнителю, считают ученые, необходимо иметь специальные способности, главные из которых – способность к сценическому перевоплощению и сценическая выразительность. Способность к перевоплощению – это способность отдаваться реакции, рефлекторно возникающей от восприятия воображаемого.

А. И. Савостьянов важным элементом актерской одаренности считает «заразительность» как способность эмоционально заражать других людей своими переживаниями» [99, с. 6]. По его мнению, заразительность актера определяется следующими факторами: 1) актер должен обладать ярко выраженной потребностью сообщить зрителю некую важную информацию; 2) развить у себя способность трансформировать свою художественную потребность «сообщения» в «мотивы поведения» персонажа; 3) иметь сверхзадачу чело-

века-артиста, которая будет расти, обогащаться и усложняться вместе с дальнейшим развитием личности художника; 4) природа заразительности такова, что ее объектом является зритель.

Искусство чтеца и искусство актера, отмечает Э. А. Петрова [91], имеют единую психофизическую основу. Для обоих видов искусства слово – «венец» и «источник» творчества. Важнейшими умениями чтеца, по ее мнению, являются умения: 1) действовать словом; 2) работать с текстом; 3) овладевать внешней техникой речи; 4) овладевать основными законами творчества; 5) владеть жанровыми особенностями произведения.

Чтобы направлять работу по верному пути, необходимо иметь представление об уровне развития эстетической культуры, эстетического сознания у обучаемых. Известно, что чем выше уровень общей культуры, тем богаче личностные качества и творческое развитие человека. Эстетическое сознание развивается медленно и не всегда полноценно, его развитие может быть достигнуто при целенаправленном построении педагогического процесса.

Л. П. Печко к ведущим компонентам эстетического сознания относит: эстетические потребности, чувства, вкусы, оценки, идеалы и взгляды, «интегрирующиеся в чувственно-эмоциональном оценочном отношении к искусству и действительности. Функция эстетического сознания как целостного механизма – ориентация личности в эстетических ценностях окружающего» [109, с. 6–7]. По его мнению, рефлексивный характер эстетического сознания раскрывается в ситуации выявления знаний, эмоций, предпочтений при сопоставлении с проявлениями других студентов и школьников с культурными нормами общества. При этом ведущую роль играет механизм самооценки, который может стать средством влияния обучаемых в процессе постижения ими искусства.

Л. П. Печко считает, что в школьном возрасте развитие механизма эстетического сознания проходит четыре этапа (уровня). На I уровне – это стихийное эстетическое отношение, при котором оценка совершается неосознанно. Это наиболее массовый уровень слабой развитости эстетического сознания. На II уровне эстетическое отношение базируется на преобразовании стихийной оценочной ориентации в культурно-нормативную, осознанную. Такая характеристика свойственна основной массе подростков и старших школьников. На III уровне эстетическое отношение становится еще более глубоко осознанным, включает отнесение личной ориентации к культурным нормам применительно к данному предмету или явлению. Однако этот уровень носит репродуктивный, воспроизводящий характер. Этого уровня достигают единицы старших школьников. IV уровень оценивается как творческий, соответствующий возможности созидать новые эстетические ценности.

У большинства студентов и школьников уже сложилась потребность в развитии и обогащении эстетической культурой, однако у многих наблюдается дефицит впечатлений и знаний, недостаточно определено их отношение к классическим явлениям искусства, слабая дифференциация в понимании различий между художественной, эстетической и духовной культурой личности и общества, а также между образованностью, эрудированностью, знанием и поведением в соотнесенности с любовью к искусству, приобщением к нему.

Е. П. Крупник [66], исследуя специфические особенности восприятия школьниками произведений искусства, выделяет три типа восприятия: 1. «Натуралистический», нецелостный, которому свойственно восприятие «смысла» вне формы. Представители этого типа выделяют те формы, которые оказываются созвучными усвоенным ими нормам восприятия искусства независимо от того, находятся эти детали в центре или на периферии замысла художника. 2. «Эстетский» тип, для которого характерно представление об искусстве как образном познании и образной информации, но это представление сталкивается с неразвитостью образного видения. 3. «Художественный» тип, который «базируется на способности личности к интегрированному мировосприятию, к гармонии чувства и разума при контакте с миром» [66, с. 76].

Особую роль в искусстве чтения играют воображение и читательские способности. О. И. Никифорова [84] выявила четыре типа литературного воссоздающего воображения: от наиболее низкого до наиболее высокого. 1. У лиц с первым типом при чтении описания пейзажей совсем не пробуждается деятельность воображения. Они могут лишь в общей форме пересказать содержание прочитанного, отсутствует даже намек на изображение деталей пейзажа. 2. У человека со вторым типом во время чтения возникают представления, но они не соответствуют тексту. Процесс описания у них подменяется процессом конкретизации их личного, индивидуального воспоминания. 3. Читателей третьего типа отличает стремление точнее представить себе образ пейзажа по его описанию в произведении. Это заставляет их детально анализировать текст. 4. Основной особенностью четвертого типа является полное приспособление работы воображения к своеобразию описаний. Вследствие этого у них возникают представления, вполне соответствующие образам пейзажей, созданным писателем.

Л. И. Беляева [12] считает, что читательские способности теснейшим образом связаны с особенностями отражательной деятельности (психическими процессами: воображением, мышлением, памятью, эмоциями, темпераментом и т. д.). Исполнитель – прежде всего квалифицированный читатель, и он в работе над текстом проходит определенные фазы чтения. В предфазе, по мнению Л. И. Беляевой, формируются цели чтения, в основной фазе – процесс чтения и восприятия, в постфазе – складываются оценки прочитанного.

Заслуга исследователя, на наш взгляд, заключается в разработке типологии читателей. **Первый тип** – оптимальное эстетическое восприятие (целостное, полное, эстетически адекватное; проявляется чуткость к особенностям стиля, к выражению авторской позиции, активность и взаимосвязанность интеллектуальных процессов, воображения и эмоций). **Второй тип** – восприятие «слоя фактов» (восприятие недостаточно целостное – нередко персонажи, эпизоды, описания воспринимаются без связи с другими элементами произведения; особенности художественной формы и выражение авторской позиции почти не воспринимаются; представления нередко неадекватны; идейное содержание понимается упрощенно).

Третий тип – рассудочное «познавательное восприятие» (оно неполное: поверхностное восприятие сюжета, образов-персонажей, описаний). Интеллектуальная активность при слабом проявлении воображения и эмоций. **Четвертый тип** – эмоциональное восприятие, основанное на субъективных ассоциациях (очень фрагментарное; подмена содержания книги и персонажей субъективными жизненными ассоциациями, сильные эмоциональные реакции, связанные с личными переживаниями читателя). **Пятый тип** – поверхностное, фрагментарное восприятие всех компонентов произведения: сюжет воспринимается неполно, как последовательность напряженных событий, описания воспринимаются только в случае их функционального значения в интриге, персонажи – схематично.

Главным критерием литературного развития студентов и школьников является, согласно исследованию Н. Д. Молдавской [79], «степень проникновения читателя в словесно-образное художественное обобщение, т. е. полнота и адекватность обобщения, которое складывается у читателя в процессе восприятия литературного произведения» [79, с. 61]. Чтобы проверить уровень литературного развития испытуемых, их способность мыслить словесно-художественными образами, мы рассказали студентам историю о том, как разрабатывался традиционный сюжет басни «Ворона и Лисица» русскими писателями И. А. Крыловым, А. П. Сумароковым, И. И. Дмитриевым и др. Заимствованный у Жана де Лафонтена сюжет вызвал соревнование у баснописцев. Для того чтобы определить, кто победил и почему, мы прочитали басни Лафонтена, Сумарокова и Крылова, попросили сравнить их.

У Сумарокова: И птицы держатся людского ремесла:
Ворона сыру кус когда-то унесла

И на дуб села.
Да только лишь еще ни крошечки не ела.
Увидела Лиса во рту у ней кусок, и думает она: «Я дам Вороне сок.
Хотя туда не вспяну, кусочек этот я достану...»

У Крылова: Вороне где-то бог послал кусочек сыру;
На ель Ворона взгромоздясь,
Позавтракать совсем уж было собралась,
Да призадумалась, а сыр во рту держала.
На ту беду Лиса близехонько бежала;
Вдруг сырный дух Лису остановил:
Лисица видит сыр, Лисицу сыр пленил...

У Лафонтена: Господин Ворон, взобравшись на дерево,
Держал в своем клюве сыр...
«Не буду лгать, но если ваше пение
Хоть сколько-нибудь
Соответствует вашему оперению,
Вы феникс среди хозяев этих лесов...»

Все обучаемые пришли к выводу, что победил И. А. Крылов, после него уже никто из писателей не пытался продолжить творческое соревнование на данный сюжет. Они писали: «Крылов исчерпал главную мысль, и ее уже невозможно передать лучше, так же как нельзя нарисовать совершеннее портрет Моны Лизы» (Маша Л.) «Басня Крылова понятна всем возрастам и поколениям, ее отличает замечательный слог, рифма, краткость и ясность» (Вика В.). «Крылов создал замечательные образы: Лисицу – хитрую плутовку, умеющую ко всему найти подход; Ворону глупую, которая потеряла сыр, потому что не трудом, а по воле Бога стала его обладательницей» (Таня М.). «Басня Крылова ярче преподносит жизненные уроки, простыми и понятными словами донесен ее главный смысл» (Нина Н.). «Крылов использовал такие выразительные средства, которые придали произведению яркость и неповторимость. Басня легко читается, запоминается» (Саша Т.). И т. д.

Студенты увидели жизненную правдивость басни Крылова, способность писателя создавать наглядную картину, его ненавязчивое поучение. Однако они не заметили, что крыловские басни не только реалистичнее, но и сатиричнее басен его предшественников, что писатель детальнее их изображает происходящее. У Лафонтена Ворон забрался на абстрактное дерево, у Сумарокова – на дуб, а у Крылова – на «ель взгромоздилась». Крылов видит вполне конкретную и притом так по-русски звучащую «ель». Глагол «взгромоздилась» характеризует собой неуклюжесть птицы. Не случайно упоминание Крылова о раздумье Вороны: оно указывает на стремление баснописца реалистически объяснить, почему сыр еще не был съеден Вороной. Для Крылова была бы неприемлема имеющаяся у Лафонтена нравоучительная речь торжествующей Лисицы. Вместо шести строк у Крылова – одна: «Сыр выпал, с ним была плутовка такова».

Н. Д. Молдавская [79] связывает уровни литературного развития с уровнями восприятия учащимися сюжетно-событийной структуры: 1) образное обобщение на сюжетно-бытийной основе; 2) образное обобщение на основе композиционных связей без понимания

образа рассказчика; 3) образное обобщение на композиционной основе с пониманием образа рассказчика.

80 % студентов, по нашим наблюдениям, относятся ко второму уровню развития. Лишь 20 % сделали попытку выйти за пределы сюжетной ситуации, т. е. перенесли басенное поучение на другую конкретную ситуацию. 70 % видят специфику басни как лиро-эпического жанра, ее иносказание; образы героев воспринимаются как широкие сатирические обобщения, обращают внимание на эзопов язык и, что самое главное, понимают авторскую позицию. Однако к третьему уровню литературного развития мы смогли отнести только одну Машу Л., анализ басни которой свидетельствует о сознательном отношении к читаемому, о внимании к особенностям жанра и языка. Она была единственной, кто обратил внимание на аллегорию, типичность образов: «У Крылова получилась именно русская Ворона с ее наивностью, тугодумностью, падкостью на лесть».

В качестве эксперимента мы предложили обучаемым также прослушать отрывок из рассказа М. Горького «Коновалов» и ответить на вопросы: 1. В чем заключается сила воздействия чтения на Коновалова отрывка из романа Н. И. Костомарова «Бунт Разина»? 2. Как автор относится к реакции героя на чтение?

«Я читал, возбужденный и взволнованный, чувствуя, как бьется мое сердце, и вместе с Коноваловым переживал Стенькину тоску. Коновалов скрипел зубами, и его голубые глаза сверкали, как угли... "Тут Разин так скрипнул зубами, что вместе с кровью выплюнул их на пол..."»

– Будет!.. К черту! – крикнул Коновалов и вырвал у меня из рук книгу, изо всей силы шлепнул ее об пол и сам опустился за ней. Он плакал, его особенно поразили выплюнутые Стенькой зубы...

Мы оба с ним были как пьяные под влиянием вставшей перед нами мучительной и жестокой картины пыток».

Из 12 человек испытуемых на 1-й вопрос ответили: Юлия А. (*Горький показывает, насколько сильно может повлиять прочитанная книга на человека*), Ирина Б. (*Сила в доступности и достоверности, реалистичности восприятия*), Вика В. (*Рассказ о сильных эмоциях, которые полностью захватывают человека*), Ольга Г. (*Сила воздействия заключается в эмоциональной передаче Горьким этого рассказа*), Настя Д. (*Сила воздействия в том, как прочитан был рассказ. Коновалов поставил себя на место героя и страдал вместе с ним*), Елена К. (*События описаны так правдоподобно, что Коновалов, слушая, ярко представил себе картину того, о чем читают*), Маша Л. (*Коновалов был так потрясен сценой пыток, что плакал, не мог слушать продолжение*), Таня М. (*Сила воздействия была бурной*). 4 человека совсем не ответили на предложенный вопрос, причем один из них (Сергей Р.) даже не понял содержания рассказа. (*Рассказ о том, как Коновалов рассказывал что-то, автор поразился тому, что Коновалов выплюнул зубы*).

Сложным оказался 2-й вопрос: Нина Н. (*С сопереживанием*), Маша Л. (*Автор не знал, что ответить Коновалову на такую бурную реакцию*), Елена К. (*Ему была непонятна столь эмоциональная реакция*), Настя Д. (*Неопределенно. Он не знал, как реагировать на реакцию Коновалова*), Ольга Г. (*С состраданием*), Вика В. (*Автор в недоумении*), Ирина Б. (*Наслаждался чутким восприятием героя*), Лиза П. (*Сопереживает вместе с героем*), Юлия А. (*Его удивила реакция. Он не ожидал*). 3 человека не ответили на вопрос.

На умение осуществлять словесное действие в процессе чтения накладывает отпечаток темперамент студента, его тип с точки зрения ориентации на внешние впечатления и деятельность или на внутреннюю жизнь, самоанализ; а также креативность, способность к перевоплощению в образ рассказчика.

Темперамент – это особенности поведения человека, обусловленные прежде всего типом высшей нервной деятельности. Эти особенности выражаются в эмоциональной воз-

будимости, в быстроте движений, чувствительности, уравновешенности. А. Куницын [68] определил, какой отпечаток на стиль общения накладывает темперамент.

Холерик – общительный, агрессивный, вспыльчивый; сангвиник – общительный, легкий, гибкий; флегматик – пассивный, агрессивный, миролюбивый, надежный, неэмоциональный; меланхолик – раздражительный, ранимый, замкнутый, тревожный. Для холерика характерны поспешные решения, для сангвиника – гибкие, для флегматика – обоснованные, для меланхолика – ригидные (его решения постоянно пересматриваются). Конечно, значительные коррективы в поведение, особенно в конфликтных ситуациях, вносят воспитание, самовоспитание и характер человека.

Интенсивность общения, потребность в нем, считает А. Н. Куницын, определяются тем, является человек экстравертом или интровертом. Общий портрет экстраверта: импульсивный, легко уступает, всегда в движении, игривый, поверхностный, тщеславный, несдержанный, имеет тенденцию преувеличивать, склонен к рассказыванию анекдотов, обильному смеху; легко заводит друзей и товарищей, плохо переносит одиночество. Портрет интроверта: спокойный, настойчивый, сдержанный, замкнутый, надежный, мало смеется, имеет депрессивные тенденции, подвержен интроспективным размышлениям, не склонен к телесным наслаждениям. Ему никогда не бывает скучно с самим собой, он плохо переносит шумные компании, тяготеет к уединению.

Однако В. А. Ильёв предлагает разграничивать темперамент жизненный и темперамент сценический. Когда мы говорим о сценическом темпераменте, то имеем в виду «динамические способности психических процессов и всех действенных проявлений актера в обстоятельствах роли. Аналогичный процесс проявляется и в творчестве учителя, но в обстоятельствах урока-спектакля» [53, с. 47].

Креативных, способных к творчеству людей, по мнению В. А. Ильёва, отличает: 1) высокий энергетический баланс, 2) хорошая переключаемость, 3) пластичность системы эмоционального реагирования, т. е. легкий переход от возбуждения к торможению и наоборот, 4) выносливость нервной системы, которая требуется в жестких условиях публичности, 5) экстраверсия-контактность, общительность, заразительность чувств, 6) устойчивость внимания, 7) гибкость воображения, 8) глубина понимания исполняемого произведения и способность заинтересовать слушателей.

Таблица 2

Программа исследования

Объект исследования	Компоненты исполнительской одаренности	Методики исследования
Владение элементами словесного действия	1) целенаправленность чтения (исполн. задача), 2) наличие видений, 3) глубина вскрытия подтекста и активность передачи его слушателям, 4) эмоциональное отношение к содержанию, 5) живое общение с аудиторией	К. Станиславский, Г. В. Кристи, Б. Е. Захава, П. М. Ершов и др.
Первые и психические процессы	1) продуктивность мышления, 2) богатое воображение, 3) подвижность ассоциативных процессов, 4) эмоциональная возбудимость, 5) объем и легкость переключения внимания	В. П. Кузовлев, Г. Айзенк, Р. Кэттел, О. И. Никифорова, В. А. Ильев
Свойства личности	1) творческая активность, 2) творческий потенциал и способности, 3) тип личности, 4) общительность, 5) артистизм, 6) эмпатия и креативность, 7) развитие коммуникативных умений	В. П. Кузовлев, Р. Кэттел, И. П. Раченко, Э. А. Петрова, К. Г. Юнг, В. А. Ильев, Г. М. Михалевская, Р. М. Фатыхова
Уровень литературного развития и эстетического самосознания	1) тип восприятия и понимания текста, 2) уровень развития эстетического самосознания, 3) уровень проникновения в художественное обобщение, 4) умение соотносить читательскую концепцию с писательской, 5) владение жанровыми особенностями текста	Е. П. Крупник, Л. И. Беляева, Л. П. Печко, Н. Д. Молдавская —»— —»—

Данные анкеты и наши наблюдения показали, что среди испытуемых оказалось семь экстравертов и пять интровертов. Отметим, что некоторые студенты имели отношение и к художественной деятельности: две пели, третья играла на фортепьяно, четвертая рисовала. (Некоторые занимались музыкой, хореографией, танцами.) Эти студенты умели вызывать у себя творческое самочувствие, общаться с аудиторией. Они же ответили на вопрос, что надо, чтобы прочитать произведение наизусть («понять смысл произведения, с какой целью оно написано, о чем»; «надо обладать ораторским искусством», «уметь заинтересовать аудиторию», «выразить свое отношение через стихи автора»). Остальные говорили: «требуется усилий»; «не всем дано»; «надо подобрать правильную интонацию»; «читать с выражением»; «иметь хорошую дикцию, поставленный голос»; «нужны интонация, жесты, мимика»; «художественное чтение – это когда С. Безруков читает стихи Есенина»; «о художественном чтении не слышала, знакома только с выразительным чтением»; «к нам в школу приходил чтец».

В обычной жизни всякий человек, проснувшись поутру, произвольно или непроизвольно связывает свое внимание с тем или иным объектом. И с этого мгновения его внимание ни на секунду не прерывается в процессе дня. Потому и актер, если он хочет убедительно воспроизвести на сцене поведение образа, должен прежде всего уметь держать непрерывную линию внимания данного образа: «он должен уметь переключать внимание с одного объекта на другой, не создавая никаких разрывов» [50, с. 82]. Учиться сосредоточенному вниманию, творческой наивности К. С. Станиславский предлагал у детей, которые на полном серьезе относятся к продуктам собственного вымысла.

С помощью задания озаглавить иллюстрацию к картине И. Н. Крамского «Неутешное горе» и указать детали, на основе которых студенты придумали свое название, мы решили проверить уровень развития их внимания и воображения. Студенты называли картину: «Вдова» (лицо, одежда, общая атмосфера); «Скорбь» (гроб, венок, текущие слезы); «Печаль» (выражение лица женщины); «Затаенная печаль» (черное платье, платок в руках, грустные глаза); «Похороны» (гроб, венки, плачущая женщина в черном); «Потеря» (черное платье, мрачные краски в комнате, плачущее лицо); «Траур в доме» (черные тона, слезы,

грусть на лице); «Неутешное горе женщины» (внешний вид, грустный взгляд); «Неутешное горе» (без деталей, видимо, списала у соседки); три человека озаглавили картину «Траур» (черное платье, венок, платок у глаз).

Цель задания – придумать словосочетания с разными значениями к словам «игра» и «стопа» – проверить подвижность ассоциативных процессов у студентов.

«Ассоциативный» эксперимент показал, что у многих испытуемых недостаточно хорошо развита речь, беден словарь, нет умения устанавливать парадигматические и деривационные связи. Из 13 значений слов «игра» они нашли в среднем по 3–4. При этом считали разными по значению словосочетания: спортивная игра, игра в шахматы, игра в прятки, игра во дворе, игра в футбол и т. д., тогда как все перечисленные словосочетания относятся к одному значению: занятие, обусловленное совокупностью определенных правил с целью досуга. Из выражений с переносными значениями были названы: игра на нервах, игра слов, игра не стоит свеч и др.

При определении типа личности мы исходили из нескольких классификаций: 1. По идеалам и этическим нормам. 2. По интересам: нравственно-эстетический, познавательный, практический, развлекательный. 3. По познавательной деятельности: эмоциональный, аналитический, интуитивный, ощущающий. 4. По типу собеседника: визуалы, аудиалы, кинестетики, дигиталы.

Последний вопрос касался определения свойств личности студентов. Испытуемые писали: 1) уверенность в себе (Сергей Р., Вика В.), интеллигентность, образованность, жизнерадостность, активность (Юля А.), бесстрашие, благородство, талант, сила духа (Ирина Б.), успешность во всем (Ольга Г.), честность, упорность, отзывчивость (Настя Д.), быть счастливой, умной, красивой, деловой (Елена К.), нужной, любимой, полезной (Маша Л.), настойчивой, жизнерадостной (Таня М.), успешной, любимой, счастливой (Нина Н.), ответственной, трудолюбивой, собранной (Лиза П.), счастливым (Саша Т.).

Второй этап эксперимента – чтение любимого стихотворения с целью определить наличие литературоведческих знаний, уровень эстетической культуры и коммуникативных умений и навыков. Перед чтением дома они должны были ответить на следующие вопросы: Почему вы выбрали для чтения именно это произведение? За что вы любите его автора? К какому жанру оно относится? Какова исполнительская задача чтения? Удалось ли ее выполнить?

Отметим, что третий этап эксперимента состоялся с трудом. Мало кто из студентов мог вспомнить наизусть стихотворение: «Люблю Цветаеву, Ахматову и т. д.». Многие тут же нашли в Интернете стихи и попытались их, спотыкаясь, прочесть, но эти стихотворения были случайными, испытуемые ничего не смогли про них сказать. Некоторые стихотворения были взяты из школьной программы. Один ученик заявил, что поэзию нашел, а лирику, как просил преподаватель, найти не смог. Такое положение прежде всего результат пренебрежительного отношения к литературе как предмету, единственному, который формирует духовную культуру учащихся. Во-вторых, результат платного образования.

Мы решили предложить студентам стихотворение-четверостишие М. Ю. Лермонтова «Кто видел Кремль» проанализировать его, а потом письменно ответить на вопросы: 1. О чем сказал Лермонтов в этом стихотворении? 2. Расскажите, что увидел поэт такого, что вызвало у него желание написать четверостишие? 3. Какое слово самое главное в произведении? 4. Действительно ли стихотворение вопросительное? 5. Определите подтекст стихотворения. Каковы наши собственные мысли и чувства по поводу произведения? 6. Сформулируйте исполнительскую задачу чтения. Каковы этапы работы по подготовке к чтению?

Кто видел Кремль в час утра золотой,
Когда лежит над городом туман,

Когда меж храмов с гордой простотой,
Как царь, белеет башня-великан?

Ответы на первый вопрос: «Автор решил показать исторический памятник»; «Он решил показать соборную площадь и то, как среди соборов возвышается колокольня»; «Автор рассказал о величии, красоте главного достояния Москвы – о Кремле, что он царь»; «О красоте утреннего Кремля»; «О статусе утреннего Кремля»; «О колокольне Ивана Великого». И т. д.

Второй вопрос должен был выявить, какую картину представляют школьники в своем воображении: «Соборная площадь ночью (?) Среди соборов возвышается колокольня»; «Раннее утро, Красная площадь, солнце поднимается и озаряет все вокруг. Необыкновенная красота!»; «Московское утро. Рассвет. Тишина. Город начинает просыпаться»; «Утро после дождя (?)»; «Над башнями нависает туман, выделяется золотой купол храма»; «Кремль в утренний час; возвышается белая башня»; «Я представляю себе туманное утро. Почти ничего не видно, кроме верхушек храма. Особенно виден Кремль, который возвышается над всеми башнями»; «Туман опускается над городом и в первых лучах солнца белеет самая высокая колокольня древнего времени» и т. д.

Третий вопрос определял умение находить в тексте логический центр, наблюдательность. Только 30 % ребят назвали в качестве главного слова – «башня-великан», 40 % – слово «Кремль», остальные ответили: «Утро золотое», «Колокольня», «Храм».

Судя по конечному знаку, перед нами вопросительное предложение. Утвердительно на вопрос о структуре четверостишия ответили 70 % ребят. Лишь некоторые назвали стихотворение вопросительно-побудительным или восклицательно-вопросительным. Таким образом, большинство школьников не заметили, что это предложение не вопросительное, хотя в конце стоит вопрос.

Таблица 3

Уровень развития психических процессов и свойств личности

Имена	Уровень восприятия	Тип познават. деятельности	Уровень продуктивности мышления	Подвижность ассоциатив. процессов	Воображение и внимание	Общительность и артистизм
1. Юля А.	Эстетский	Интроверт интуитивный	Средний	1 2	3 3	3 3
2. Ира Б.	Эстетский	Интроверт эмоциональный	Средний	2 2	3 3	4 3
3. Вика В.	Эстетский	Экстраверт эмоциональный	Средний	2 2	4 4	4 4

Имена	Уровень восприятия	Тип познават. деятельности	Уровень продуктивности мышления	Повыженность ассоциатив. процессов	Воображение и внимание	Общительность и артистизм
4. Ольга Г.	Эстетский	Экстраверт мыслительный	Средний	1 1	3 3	4 3
5. Настя Д.	Эстетский	Экстраверт мыслительный	Средний	2 2	3 3	4 3
6. Елена К.	Эстетский	Экстраверт мыслительный	Средний	2 2	3 3	3 3
7. Маша Л.	Художественный	Экстраверт эмоциональный	Высокий	1 2	4 4	5 4
8. Таня М.	Художественный	Экстраверт эмоциональный	Высокий	1 2	4 4	4 4
9. Нина Н.	Эстетский	Экстраверт эмоциональный	Средний	1 1	4 4	4 4
10. Лиза П.	Эстетский	Интроверт мыслительный	Средний	2 2	4 4	4 3
11. Сергей Р.	Нецелостный	Интроверт сенсорный	Низкий	3 2	3 2	3 2
12. Саша Т.	Нецелостный	Интроверт мыслительный	Средний	3 2	2 3	3 3

Таблица 4

Уровни развития читательских способностей, эстетического сознания и коммуникативных компетенций студентов

Имена	Тип читателя*	Писатель. Произведение, герой	Тип личности по интересам**	Любимый вид искусства	Уровень коммуникативных умений	Уровень художественного обобщения	Уровень эстетического сознания***
1. Юлия А.	3	Достоевский, Порфирий Петрович	Познавательный	Музыка, живопись	Средний	2	2
2. Ира Б.	3	П. Козьмо, Вероника	Познавательный	Рисование	Средний	1	2
3. Вика В.	2	П. Козьмо, Жан Гренуй	Нравственно-эстетический	Музыка	Средний	2	3
4. Ольга Г.	3	Булгаков, Маргарита	Развлекательный	Пение	Средний	1	2
5. Настя Д.	3	Булгаков, Маргарита	Познавательный	Музыка	Средний	1	2
6. Елена К.	3	Булгаков, Воланд	Нравственно-эстетический	Художественная литература	Средний	1	2
7. Маша Л.	1	Л. Чарская, «Под сенью старого сада»	Нравственно-эстетический	Церковное пение	Высокий	3	4
8. Таня М.	1	Пушкин, Татьяна	Нравственно-эстетический	Музыка	Высокий	3	4

Имена	Тип читателя*	Писатель. Произведение, герой	Тип личности по интересам**	Любимый вид искусства	Уровень коммуникативных умений	Уровень художественного обобщения	Уровень эстетического сознания***
9. Нина Н.	2	Шекспир, Ромео	Развлекательный	Живопись	Средний	2	3
10. Лиза П.	3	Лермонтов, Печорин	Познавательный	Цирк	Средний	2	2
11. Сергей Р.	4	Бредбери, «Вино из одуванчиков»	Практический	Рисование	Низкий	1	1
12. Саша Т.	4	Булгаков, Бегемот	Практический	Живопись	Низкий	1	1

* Тип читателя оценивался по пятибалльной шкале, соответствующей классификации Л. И. Беляевой (1 – наивысший). ** Тип личности – по Э. А. Петровой: нравственно-эстетический, познавательный, практический, развлекательный. *** Цифры обозначают уровни развития художественного обобщения (по Н. Д. Молдавской: 1, 2, 3 – наивысший) и эстетического сознания (по Л. П. Печко: 1, 2, 3, 4 – наивысший).

После обработки письменных работ, устных ответов и чтения стихов с их анализом испытуемыми были выделены три уровня сформированности коммуникативных компетенций: низкий, средний, высокий. Вычислялось среднее арифметическое (М) и среднеквадратическое отклонение (Z). К низкому уровню были отнесены студенты, набравшие количество баллов в интервале $M-4Z$, к среднему – $M\pm 2Z$ и к высокому $M+4Z$.

Низкий уровень характеризуется слабо выраженным развитием умений, проявляющихся эпизодично.

Средний уровень – устойчивой выраженностью умений, но проявляющихся не всегда адекватно конкретной ситуации общения.

Высокий уровень – устойчивой выраженностью навыков, проявляющихся адекватно любой ситуации общения.

Коммуникативные компетенции, проверяемые в ходе эксперимента:

1. Способность определять характер отношений, складывающихся в процессе общения.
2. Правильно интерпретировать высказывания и невербальный аккомпанемент партнеров по общению.
3. Адекватно оценивать личностные качества и эмоциональное состояние партнеров по общению.
4. Умение осознавать свою коммуникативную задачу и решать ее.
5. Владение собой и оценка своего психического состояния.
6. Навыки вербальной коммуникации (правильность речи, ее ясность, доходчивость, логичность, целесообразность).
7. Навыки невербальной коммуникации (жесты, мимика, пантомимика, интонация).
8. Способность привлекать к себе внимание и распределять его на слушателей.
9. Устанавливать контакт и обратную связь со слушателями.
10. Умение слушать, т. е. владеть техникой активного молчания, бессловесного действия.
11. Способность оказывать словесное воздействие на аудиторию.
12. Навык анализа литературных произведений в процессе их обсуждения.

В таблице представлены результаты среза, иллюстрирующие уровень сформированности коммуникативно-исполнительских компетенций студентов контрольных и экспериментальных подгрупп. Данные приведены в процентах к общему числу испытуемых.

Таблица 5

Подгруппы / Уровни	Контрольная	Экспериментальная
Низкий	11, с. 5	10, с. 0
Средний	40, с. 5	40, с. 5
Высокий	8, с. 0	9, с. 5

Как показывают результаты, представленные в таблице, большинство студентов и контрольной, и экспериментальной групп относятся к среднему уровню сформированности у них коммуникативно-исполнительских компетенций, который недостаточен для успешной педагогической деятельности и требует дальнейшего совершенствования. Отметим, что в контрольной подгруппе преподаватель вел занятия по своей методике, он не ставил перед собой задачу – развить умения и навыки выразительного чтения.

Качественно невысокий уровень чтения студентов объясняется не только их технической неподготовленностью, но и неумением творчески увлечься художественным текстом, глубоко и всесторонне разрабатывать логическую и эмоционально-образную выразительность чтения, в результате чего текст для них должен стать постепенно своим собственным. Тогда у них обязательно появится потребность воздействовать звучащим словом на слушателей.

Следовательно, обучая студентов выразительному чтению, необходимо выработать у них следующие компетенции: 1) навык работы с текстом с целью творческого его воплощения в звучащем действенном слове; 2) умение действовать словом, «заражать» своими мыслями, чувствами и переживаниями; 3) владение основными законами чтецкого искусства; 4) способность ставить перед собой сверхзадачу чтения и решать ее; 5) владение своим психофизическим аппаратом с помощью магического «если бы»; 6) владение внешней техникой (поставленный голос, четкая дикция); 7) навык создания образа чтеца-рассказчика с помощью актерских средств.

В свою очередь усилия по овладению искусством чтения, творческой активностью помогут им совершенствовать образное мышление, воображение, эмоциональную память, сосредоточенность и внимание; повысят уровень эстетической культуры (потребности, вкус, идеалы, ценности), уровень восприятия и понимания художественной литературы как искусства слова; сформировать такие свойства их личности, как работоспособность, общительность, креативность.

Учителю важно владеть режиссерско-педагогическими умениями и навыками еще и потому, что почти все жанры искусства живого слова находят свое применение на уроках литературы в соответствующих приемах (методах), с помощью которых он будет формировать творческие способности учащихся, развивать их устную речь, обучать выразительному чтению и рассказыванию.

Таблица 6



М. А. Рыбникова [96а] сделала выразительное чтение обязательной частью анализа художественного произведения. В. В. Голубков [37б] дал методическое обоснование выразительному чтению как средству изучения художественной литературы, определил принципы его использования в средних и старших классах. Идеи использования выразительного чтения в системе литературного образования нашли свое развитие в работах Н. О. Корста, Б. С. Найденкова, Н. М. Соловьевой, Н. Н. Шевелева, Т. Ф. Завадской, Е. В. Язовицкого, Л. Ю. Коренюка, Р. Р. Маймана и др.

Передовой педагогический опыт убеждает в том, что лучшие учителя, творчески усваивая достижения методической науки, успешно применяют их в учебном процессе. В то же время необходимо признать, что образовательные и воспитательные возможности выразительного чтения в полной мере еще не используются: 80 % абитуриентов, поступающих на филологический факультет, очень мало знают наизусть и не умеют выразительно читать.

Такое положение можно объяснить тем, что значительная часть учителей-словесников не владеет в достаточной степени навыками и умениями выразительного чтения и поэтому испытывает затруднения в обучении выразительности речи и чтения школьников. Б. С. Найденков справедливо подчеркивает, что «обучать мастерству может лишь мастер, умеющий не только объяснить и рассказать, но и показать» [81, с. 88]. В программе по литературе отмечается, что умение выразительно читать и обучать детей – один из важнейших показателей методической подготовки учителя.

Таблица 7

Тематический план

факультатива «Выразительное чтение и рассказывание в системе литературного образования школьников»

№	Название темы	Форма проведения	Количество часов
1	Основы методики выразительного чтения. Этапы развития методики обучения школьников чтению	ЛК	2
2	Театральная педагогика и ее роль в литературном образовании и эстетическом воспитании учащихся. М.А. Рыбникова, В.В. Голубков, Н.О. Корст, Н.М. Соловьева, Н.Н. Шевелев, Т.Ф. Завадская, Р.Р. Майман о чтении искусства учителя-словесника	ЛК	2
3	Основные принципы обучения школьников выразительной речи и чтению. Средства логической и эмоционально-образной выразительности. Работа над текстом в процессе подготовки к чтению	ЛК Пр.з.	1 1
4	Художественные условия выразительного чтения. Категории «видение», «подтекст», «сверхзадача», «словесное действие», «образ рассказчика» и др.	ЛК	2
5	Особенности обучения школьников выразительному чтению на уроках русского языка. Отработка выразительности чтения при изучении важнейших разделов программы по русскому языку и культуре речи	Пр.з.	2
6	Выразительное чтение на уроках литературы.	Пр.з.	2
6.1	Выразительное чтение учителя как ключ к пониманию содержания произведения.	Пр.з.	2
6.2	Выразительное чтение как один из методов (приемов) обучения литературы.		
6.3	Выразительное чтение в системе уроков внеклассного чтения.	Пр.з.	2
6.4	Художественное рассказывание как средство активизации преподавания литературы	Пр.з.	2

Самая важная часть работы на занятиях «Практикума по выразительному чтению» и на факультативе – работа над текстом. Для того, чтобы пройти сложный путь от первого знакомства с произведением к воплощению его в живой устный рассказ, отмечает А. Куницын, «исполнителю необходимо овладеть основами внутренней техники словесного действия» [68, с. 5].

В основе внутренней речевой техники чтеца-рассказчика лежат три главных линии, не овладев которыми он не сможет сделать слова авторского текста своими, рожденными собственными мыслями и чувствами. Это: 1) линия мысли, 2) линия видений, 3) линия действия при общении. **Линия мысли** представляет собой непрерывную линию, в которой каждая предыдущая мысль порождает последующую и вся цепь мыслей стремится к сверхзадаче. Причем сверхзадача должна все время уточняться, совершенствоваться и привести в итоге к органическому слиянию рассказчика с повествователем.

Однако, для того, чтобы оживить слова авторского текста, важно линию мысли тесно соединить с **линией видений**, с теми образами, которые нам дает автор. С помощью видений каждое слово текста насыщается конкретным содержанием. Линии мысли и видений сливаются, представление рождает суждение, а «когда есть представление и суждение, появляется, – как учил К. С. Станиславский, – воля чувств» [68, с. 6].

Но линия мысли и кинолента видений могут оказаться мертвым грузом, если отсутствует **линия действия** – желание передать слушающим то, о чем мыслишь и что видишь, и заставить их понять и увидеть передаваемое точно так же, как понимаешь и видишь сам. Рассказчик с помощью своих накопленных во время анализа текста мыслей и видений стремится воздействовать на сознание собеседника, в соответствии с задачами, диктуемыми авторским текстом. «Это стремление вызывает сложное действие – общение, которое объединяет линии мыслей и видений и направляет их в русло сквозного действия» [68, с. 7].

Важную роль в создании линии мысли играет подтекст. Направленный к сверхзадаче, он является внутренней стимулирующей силой речи. «В момент творчества слова – от поэта, подтекст – от артиста», – писал К. С. Станиславский [108, с. 494]. То, что в области действия называют сквозным действием, то в области речи мы называем подтекстом.

Основные этапы работы над текстом: 1) выбор материала, 2) общий анализ произведения, 3) повторное прочтение, 4) составление «партитуры» текста, 5) пересказ текста

как прием проверки освоения содержания, 6) обогащение знаний по произведению путем критических исследований и статей, других произведений писателя; картин, иллюстраций, музыки к произведению и т. д., 7) оценка фактов и событий произведения, 8) овладение стилем языка автора и произведения, 9) определение специфики мышления образа повествователя и т. д.

Задача режиссера-педагога – направить все усилия чтеца на закрепление впечатлений, связанных с главной мыслью произведения; исправить неверное впечатление от отдельных мест текста; направить внимание чтеца на важные для содержания произведения места, которые не запечатлелись в его сознании и не нашли отклика в душе. Направлять в нужное русло творческую мысль чтеца-рассказчика, убеждать в повторном обращении к тексту помогает метод «вопроса и ответа». Его цель – осознать необходимость рассказать ту или иную подробность, без которой логика повествования может быть нарушена; вызвать заинтересованность в концентрации внимания на познании пропущенных фактов и подробностей.

Работая над текстом произведения, чтец, как считал К. С. Станиславский, «не должен думать на тем, как сказать слово или фразу, а должен определить цель действия и возбудить позыв к достижению цели» [68, с. 36]. Только в этом случае интонации будут всегда живыми. Режиссер ничего не должен навязывать, говорил Станиславский, актеру, ведь важны не эмоциональные воспоминания режиссера, а свои собственные эмоции. Рассказывая своими словами прозаическое произведение по киноленте видений, чтец в подготовительный период утверждает в логике своего мышления. Оформляя свои видения, аналогичные с видениями автора, по мнению А. Куницына, чтец действует словом. «В основе словесного действия лежат видения и оценка их мышлением действующего, т. е. представления и суждения о них говорящего» [68, с. 57].

Обратимся к рассказам Ю. Казакова, над которыми велась коллективная работа. Эти рассказы называют психологическими. Почему? На первый взгляд, в них ничего особенного не происходит. Свою задачу писатель видел в том, чтобы изображать душевные движения человека, его растревоженную душу.

В рассказе-портрете «Поморка» Ю. Казаков изображает жизнь 90-летней старухи Марфы. Чего только не переделает она за день! В рассказе описывается, как Марфа ежедневно проводит этот день от раннего утра до позднего вечера: доит корову, кормит кур, косит и рубит траву поросенку, копает картошку, топит печь, идет к морю с корзиной и собирает пучки водорослей, которые потом продает заводу. Такая жизнь для престарелой женщины – великий подвиг!

Ю. Казаков говорил, что ему всегда хотелось пожить в деревнях, «в местах исконных русских поселений, в местах, где жизнь идет не на скорую руку, а постоянная, столетняя, где людей привязывает к дому семья, дети, хозяйство, рождение, привычный наследственный труд и кресты на могилах отцов и дедов». Его герой-рассказчик постоянно задается вопросом: «Отчего же таинственно близка и важна мне жизнь Марфы, почему так неотступно слежу я за ней, думаю о ней, расспрашиваю о ней». В этом вопросе заключено основное лирическое чувство рассказа, требующее от читателя ответного переживания и размышления. Именно в Марфе сконцентрировались черты народного характера. Вот почему герою странно слушать бормотание ее: «...будто бабка моя молится, будто мать свою слышу сквозь сон, будто все мои предки... молятся – не за Себя, за Русь!»

Умирать Марфе не страшно: она непоколебимо убеждена в справедливости жизни. Как и другие женщины, обреченные на вечное ожидание мужей и сыновей, к вечеру выходит она на берег, стоит неподвижно у плетня и смотрит на грязно-взлохмаченное море... Ветер холодеет, небо темнеет... «Скоро совсем смеркнется, а Марфа все будет стоять, положив старчески-сизые руки на плетень и смотреть на море, пока не погаснет последний мгlistый

отблеск зари». Люди уважают Марфу за то, что «старинный порядок блюдет». Сосед-рыбак в разговоре с повествователем восклицает: «Ах ты! Опять выползла... Своих ждет. Хорошая старуха-то, святая, одно слово – поморка!»

В рассказе «Осень в дубовых лесах» изображается встреча влюбленных: столичного интеллигента и поморки. Их отношения не закреплены узами брака, но герои счастливы. Их любовь «растворяется» в письмах, снах и нечастых встречах. Им не мешают ни тысячи километров, ни уровень интеллекта, ни образ жизни. Он вспоминает, как уезжал три месяца назад с Севера домой и как она неожиданно приехала в деревню, чтобы проводить его, стояла на мостках и говорила одно и то же: «Куда же едешь? Ты ничего не понимаешь! Ты ничего не понимаешь! Куда же ты едешь?»

Теперь он ждал ее, представлял весь ее длинный путь, как она ехала из Архангельска, как она, так же, как он, все эти дни думала о встрече, как она едет теперь по Оке и видит берега, о которых он ей писал, когда звал к себе. Он снял маленький старый домик в дубовых лесах у москвича, который жил в нем только летом, и привез ее туда. Ночью герой долго не мог заснуть: «Мне казалось: если я усну, она куда-то уйдет от меня, я не буду ее ощущать, а мне хотелось, чтобы она была все время со мной и я бы это знал. "Возьми меня в свои сны, чтобы я был всегда с тобой!" – хотелось мне сказать. Потому что нельзя расставаться надолго».

Ю. Казаков умел создавать в своих произведениях настроение, эмоциональный колорит. И в этом, на наш взгляд, писателю помогла его музыкальная одаренность, которая сослужила ему добрую службу. Ю. Казаков отмечал, что «кроме основного тона, рассказ имеет, как правило, множество обертонов... И чем чище взята основная нота, тем больше призывков слышится в ней, тем лучше рассказ». Вот, например, описание одного из наблюдений героя-рассказчика:

«Мы свернули направо, в овраг, по которому шла неизвестно кем и когда мощеная короткая дорога – узкая, заросшая орешником, соснами и рябиной. Мы стали подниматься во тьме, светя себе фонарем, а над нами текла звездная узкая река, по ней плыли сосновые черные ветви и по очереди закрывали и открывали звезды». Как видим, ритмическая организация текста создает как бы музыкальный аккомпанемент для центральной метафоры – ночное небо над дорогой, по которой плывут ветви и звезды.

Мысль о счастье пронизывает весь рассказ «Осень в дубовых лесах». Мы не знаем, почему герои не могут воссоединиться, но все больше по ходу рассказа убеждаемся, что они по-настоящему любят друг друга. «Главное в жизни – не сколько ты проживешь, – рассуждает герой-повествователь, – а сколько в жизни у каждого будет таких ночей». Героиня рассказа – типичная северная женщина: ее счастье – трудное, но она полна решимости стойко переносить все испытания ради своей любви. Читатель верит, что и любовь к этой поморке – еще одна причина, по которой героя всегда тянуло на Север, и они когда-нибудь преодолеют все препятствия и соединятся навсегда.

Таким образом, Ю. П. Казаков – замечательный писатель-гуманист, прирожденный рассказчик. Соединение художественного и документального, обыденного и философского, действительности и вымысла – самые характерные черты его творчества. Трудно не согласиться с мыслью Г. Семенова о том, что Ю. Казаков – писатель, к прозе которого хочется возвращаться.

Покажем, как по парам студенты работали над рассказами А. П. Чехова «Ушла» (Маша Л. – режиссер, Таня М. – исполнитель) и «Без заглавия» (Таня М. – режиссер, Маша Л. – исполнитель). В первом произведении рассказывается, как после сытного обеда муж просит жену рассказать что-нибудь. «Ты слышал? Софи Окуркова вышла замуж за этого... как его... за фон Трамба! Вот скандал!» Она считает, что Трамб подлец, негодяй, бессовестный чело-

век, урод нравственный, вор, сестру ограбил, что она сама никогда бы не вышла за такую тварь.

С какой иронией Чехов развенчивает так называемые высокие моральные принципы героев. В рассказе преобладает диалог. Автор как бы стоит в стороне, ничего прямо не оценивает и представляет читателю возможность судить самому. Он не знакомит нас с биографией героев, мы не знаем их имен, но их легко представить в воображении. Характеры, взгляды персонажей раскрываются в их поступках, мыслях и чувствах. Так и видишь негодующее лицо жены, осуждающей Софи Окуркову за то, что та вышла замуж за подлеца. Ощущаешь ее взволнованную речь (обилие восклицательных знаков). И как легко Чехов сдерживает покров с этого, казалось бы, искреннего возмущения жены, когда муж сообщает, что по сравнению с ним Трамб – «Комашка». («Я еще почище твоего фон Трамба буду!») Сначала жена еще пробует что-то говорить, но перед лицом «вещественных доказательств» вынуждена замолчать. Собственное благополучие для нее дороже всяких, только что высказанных моральных принципов. Муж уверенно, спокойно читает свое «обвинительное заключение» себе и ей, ибо считает, что живет так, как надо. «Я кончил. Может быть, читатель спросит: "И она ушла от мужа?" Да, ушла... в другую комнату».

В рассказе два отрицательных персонажа. Интересы чтеца не совпадают с мыслями и чувствами этих людей. У исполнителя здесь позиция обличителя. На помощь должна прийти фантазия, те видения, которые он создает в воображении. Нужно представить себе жизнь этих людей (ограниченность интересов, паразитический образ жизни, наряды, карты и т. п.), их внешний облик.

Для того чтобы подчеркнуть основную мысль произведения, важно остановить внимание на фразах, в которых муж перечисляет многочисленные траты, которые не укладываются в его жалованье: «А сколько стоит колье... Дача две тысячи... Лошади... Домашний доктор... Счета от модисток». И т. д. Слов автора немного, но они метко дорисовывают действия персонажей. «Жена вскочила и, раскрасневшаяся, негодующая, прошлась по комнате. Глазки загорелись гневом...» Следовательно, для режиссера на первом плане – текст автора, который является тем стержнем, через который проходит весь рассказ, поэтому он не должен тонуть в потоке прямой речи персонажей.

При чтении диалогического текста задача режиссера помочь чтецу не выключаться из повествования, вести рассказ в едином ключе, не терять целостности из-за деталей, уверенно выделять идейное содержание, но главное – умело согласовывать в обрисовке персонажей два направления – театральное (действенное) и повествовательное. В искусстве чтецком, считает С. Шервинский, «режиссируется воображенная сцена», «воображенный диалог с действующими лицами» [1206, с. 51–52].

Во втором произведении «Без заглавия» замысел режиссера будет заключаться в предложении чтецу ярче донести противопоставление мирной, безмятежной жизни в монастыре полной соблазнов жизни города. В монастыре проходили десятки лет, и всегда день походил на день, ночь на ночь. Но «однажды ночью в их ворота постучался человек, который оказался горожанином и самым обыкновенным грешником, любящим жизнь». Дерзкие слова этого пришельца подействовали на настоятеля, и он отправился в город.

Вдохновенный рассказ вернувшегося из города настоятеля надо в подтексте пронизать иронией (он страстно любил жизнь, природу и в то же время слепо верил в Бога и существование дьявола). «Когда на другое утро он вышел из кельи, в монастыре не осталось ни одного монаха». Не надо торопить финал; сделав паузу, чтецу надо с удовольствием сообщить: «Все они бежали в город».

Позиция чтеца – развалился, как карточный домик, монастырь, потому что человек создан быть счастливым и пользоваться всеми благами жизни. А. Шварц, готовивший к чтению этого рассказа Н. А. Гринева, советовал ей: «Помни о конце. Не теряй лукавого образа

рассказчика, будь с улыбающимся Чеховым рядом» [115, с. 65]. Артистка вспоминала, что Шварц, чтобы разбудить ее фантазию, часто прибегал к ассоциациям литературным, живописным, музыкальным, советовал ходить на концерты, в музей, заниматься самообразованием.

По мнению Н. А. Бендер, возможны разные решения одного и того же произведения, если «они не нарушают авторской мысли и для каждого из исполнителей оправданы и органичны» [13а, с. 116]. У каждого режиссера есть свой путь работы, но различны исполнители, поэтому различна и работа с ними. Некоторые из них упиваются своими чувствами, забывая о воздействии на слушателей. Таким приходится напоминать о том, что прежде всего надо нести мысль, что слово должно быть действенным. Другие склонны к резонерству, художественному «докладыванию». У них с самого начала надо будить эмоциональную память, фантазию.

Мысль – основа словесного действия, но «полнота художественного впечатления достигается лишь в том случае, когда чтец воздействует не только на сознание, но и на воображение слушателей. Поэтому мысль должна быть неразрывно связана с конкретными, наглядными представлениями (видениями). Не навязывая своих видений режиссер стремится обогатить познания чтеца, будить его фантазию и направлять ее в верное русло.

Н. А. Бендер считает, что одна из самых распространенных ошибок начинающих чтецов, когда во время исполнения чтец воспринимает свои видения так, словно они впервые возникли перед ним в данную минуту. Однако всякий рассказчик делится со слушателями своими воспоминаниями, т. е. говорит о том, что происходило раньше. «Во время исполнения нужно не самому погружаться в видения, а передавать их слушателям».

Таким образом, на основе изучения опыта известных чтецких режиссеров и наших собственных наблюдений мы пришли к выводу, что формирование у студентов режиссерско-педагогической компетентности должно проводиться в процессе обучения их исполнительскому анализу по линиям – мысли, чувства и активного действия. Задача – развить у них такие компетенции, как способность выбирать литературное произведение в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями чтецов; готовность выполнять функции интерпретатора, консультанта, организатора творческого процесса; навык работы с текстом, бережное отношение к авторскому замыслу; готовность оказывать помощь в создании образа рассказчика; навык планировать творческую деятельность чтеца, направлять его восприятие и понимание, способность возбуждать работу мышления и воображения; направлять мысль чтеца в ходе общения его с аудиторией (классом) и устранять причины ошибок и т. д.

3.2. Выразительное чтение в системе уроков литературы

О значении выразительного чтения в методической литературе сказано немало. По мнению М. А. Рыбниковой, выразительное чтение – «это та первая и основная форма конкретного, наглядного обучения литературе, которая для нас важнее всякой наглядности зрительного порядка. Мы не отрицаем наглядности зрительной, но самой природой звучащего слова определен основной метод проникновения слова в сознание – метод его выразительного произнесения» [96а, с. 388].

Действительно, нет ни одного урока, на котором не звучало бы чтение учителя, учащихся, мастеров художественного слова в аудио- или видеозаписи. Но главным условием литературного развития и эстетического воспитания школьников является их чтение. Мы согласны с Е. В. Язовицким, который считает, что «можно без конца слушать и анализировать поэтические творения Пушкина, Лермонтова, Некрасова, Маяковского, но если их не читать, останется для учащихся на всю жизнь непонятым и непрочувствованным» [126, с. 133].

Выразительное чтение как путеводная нить пронизывает все этапы уроков: и этап подготовки к восприятию произведения, и первичное знакомство с ним, и анализ текста, и работу на обобщающем этапе вторичного синтеза, когда уточняется идея произведения и осмысливается читательская позиция, т. е. происходит формирование грамотного и вдумчивого читателя.

Виды уроков по выразительному чтению определяются той классификацией, которая лежит в основе этих уроков. Если мы говорим о вступительном занятии, то, согласно классификации, разработанной В. В. Голубковым, можно говорить об уроках: «выразительного чтения как приема первоначального ознакомления с текстом», «чтения как метода (или приема) анализа содержания произведения», «чтения как показателя уровня знания и понимания изучаемого текста». Согласно классификации Н. И. Кудряшева, выразительное чтение является методом (приемом) творческого чтения, содействующего активизации восприятия и эстетических переживаний школьников, особенно на уроках-концертах, уроках-литературных композициях, уроках-инсценировках, на которых выразительное чтение выступает средством организации познавательной деятельности школьников.

Л. А. Сомова вслед за В. П. Острогорским, В. П. Шереметевским, В. В. Голубковым, М. А. Рыбниковой, Н. И. Кудряшевым, В. Г. Маранцманом, Р. Р. Майманом, В. Ф. Чертовым, С. А. Зининым и др. в центр литературы как учебного предмета с позиции его эстетического и коммуникативного потенциала поставила художественное слово, которое оказывает важное нравственно-эстетическое воздействие на личность ученика. В зависимости от выбранных форм художественного познания и особенностей читательского взаимодействия с литературным текстом «на основе актуализации личностных смыслов читателя» [107, с. 12] она уточнила существующую классификацию уроков.

Трудно не согласиться с мнением Л. А. Сомовой о том, что сам художественный текст диктует учителю приемы и методы преподавания. Выразительное чтение она относит, во-первых, к **ключевым** методическим приемам (действиям), организующим учебно-речевые ситуации на всех стадиях урока как единого целого: мотив – цель – замысел (коммуникативное намерение) – способы осуществления – результат; во-вторых, к приемам, способным актуализировать «смысловое поле» произведения с помощью сопереживания, сотворчества, рефлексии, аналитического осмысления, риторического освоения и т. д.

Н. М. Соловьева [106] определяет специальные виды уроков выразительного чтения, исходя из соотношения исполнительского анализа со школьным анализом: 1. Исполнитель-

ский анализ, являясь путем подготовки к выразительному чтению, решает в то же время и задачи школьного анализа. 2. Он следует после школьного, опираясь на него. 3. Элементы исполнительского анализа включаются в процесс школьного изучения произведения.

Обучение школьников выразительному чтению начинается с 1 класса. Однако в начальной школе их учат не столько выразительному, сколько правильному, беглому и толковому чтению, которое достигается путем практической работы, хотя многие методисты (Т. Ф. Завадская, Н. М. Соловьева, Л. А. Горбушина, Л. Ю. Кореньюк и др.) убеждены, что обучение чтению сразу должно проводиться на основе единства образного и рационального. Еще и теперь можно встретить учителей, которые делят уроки на две категории: уроки «техники» чтения и уроки сознательного и выразительного чтения. Такое деление в основе своей порочно. Всякий урок чтения должен быть уроком сознательного чтения. Т. Ф. Завадская [80] убедительно показала, как можно одновременно с совершенствованием техники чтения, умения интонировать знаки препинания уже в 1 классе развивать у детей и умение осмысливать, оценивать, представлять в воображении образы, отражая все это в живом слове.

Второй этап обучения выразительному чтению (5–7 классы) методисты считают наиболее важным, так как школьники получают сведения теоретического характера (знакомство с чтением как видом искусства слова, овладение его терминологией: «исполнительская задача» – 5 кл., «подтекст» – 6 кл., «сквозное действие» – 7 кл. и т. д.). Этому содействуют как возрастные особенности школьников (их восприимчивость, впечатлительность, эмоциональность, конкретность мышления), так и особенности изучения литературных произведений. При этом доминирующими будут умения, связанные с эмоционально-образной выразительностью, подтекстом и действенностью чтения. У школьников одновременно отрабатывается четкость, детализация, непрерывность, «объемность» видений, углубляется работа над логической выразительностью, умение воссоздавать в воображении яркие, конкретные видения, которое влияет на силу проявления эмоциональности в звучащем слове, на умение передавать свои чувства.

В старших классах продолжается совершенствование умений, они должны превратиться в навыки. Опираясь на литературоведческие знания школьников, следует учить их в чтении раскрывать произведение с точки зрения его общечеловеческого значения и воспитательного потенциала, показывать своеобразие и неповторимость «голоса» автора, который реализуется в образе рассказчика (или лирического героя), в стиле произведения, его жанре, композиции, языковых средствах.

Чтение учащихся можно считать выразительным, если оно будет соответствовать четырем основным правилам: понятно – образно – эмоционально – целенаправленно. Только хорошо продуманное, прочувствованное, технически совершенное чтение способно оказать нравственно-эстетическое воздействие на слушателей.

Чтение учителя в идеале должно быть художественным, т. е. таким же, как и чтение профессиональных мастеров звучащей литературы. И учитель, и чтец – страстные пропагандисты искусства слова, они стремятся привить школьникам любовь к литературе, побуждают их по-новому воспринимать в произведении то, что теряется при «чтении глазами» или при неквалифицированном чтении.

Однако чтение учителя имеет и свою специфику. Вслед за Р. Р. Майманом [78] мы видим ее в том, что: 1) если профессиональный исполнитель прежде всего знакомит с произведением искусства звучащего слова, то учитель – с произведением литературы, в этом отношении чтение учителя ближе к авторскому чтению. Но в отличие от автора он нередко читает один и тот же текст с разными задачами: «различные интерпретации содействуют проникновению в глубину подтекста» [78, с. 4], дают учащимся возможность опровергнуть одно чтецкое решение и принять другое; 2) учитель отбирает для чтения то, что рекомендовано школьной программой. В выборе репертуара он менее свободен, чем профессиональ-

ный исполнитель; 3) чтение учителя рассчитано на определенную аудиторию, он вынужден учитывать возрастные и психологические особенности конкретного класса; 4) учитель самостоятельно готовится к чтению, следовательно, он должен обладать еще и режиссерско-педагогическими умениями с тем, чтобы показать, «какими путями следует пользоваться, чтобы воплотить текст в звучащем слове» [78, с. 8]. Чтение учителя обычно включается в его рассказ или лекцию, обрамляется объяснениями, дополнениями, комментариями, особенно при повторном чтении. Эта особенность замечательно воспроизведена А. С. Макаренко в его рассказе «Преподаватель словесности»:

«Читал Мефодий Васильевич... всегда стоя за кафедрой, предпочитал простую, точную речь, в которой редко встречалось открытое горячее слово. Но зато в его мимике было столько эмоций и правды, столько ума, что мы неспособны были оторваться от его лица. Читая нам, он сам жил горячо и глубоко... Хотя и не хотел показывать нам эту свою настоящую, человеческую жизнь. А передавая "Слово о полку Игореве", он плакал свободно и доверчиво, и мы одновременно преклонялись и перед его стариковской слезой, и перед силой "Слова..."» [76, с. 385].

Высоко ценил выразительное чтение В. В. Голубков. Он вспоминал, как ему посчастливилось впервые познакомиться с «Кавказским пленником» Л. Толстого, когда он учился в земской школе: «Стояла суровая зима, мороз доходил до 40 градусов... Учитель наш, Александр Иванович, сказал: "Садитесь по местам. Занятий сегодня не будет, но раз вы пришли, я вам прочитаю рассказ. Слушайте! И он начал: Служил на Кавказе офицером один барин. Звали его Жилин..." И т. д. Передо мной произошло своего рода чудо. Я видел перед собой горное ущелье и Жилина верхом на лошади, окровавленного, с закрученными назад руками... Он бежит с Костылиным, не бросает его, обессилившего, в лесу, а тащит на себе и из-за этого вновь попадает в плен. Я – в отчаянии, когда Жилина бросают в глубокую яму, вместе с ним надеюсь только на Дину» [37а, с. 265–267].

Данный пример свидетельствует о том, что главным показателем сформированности профессионально-коммуникативной компетентности учителя средствами искусства художественного чтения является словесное воздействие на сознание, чувства и воображение слушателей, складывающееся из способности вызывать у них такую же «киноленту» видений, которая возникла у самого чтеца в момент его исполнения. Видения рождают сопереживание, эмоциональное отношение к тому, о чем рассказывается в тексте, и понимание его смысла (подтекста). Все это рождает намерение (сверхзадачу) поделиться со слушателями своим отношением к понятому, пережитому, четко представленному в воображении, чтобы оказать на них словесное действие с помощью определенных средств логической, технической и эмоционально-образной выразительности. Степень выраженности словесного действия мы определяли по ранговой шестибалльной шкале измерения (от 0...5]. Критериями стали элементы словесного действия: наличие видений, уровень понимания смысла текста, эмоциональное отношение к читаемому, глубина подтекста, способность выполнить коммуникативное задание с помощью средств выразительности. Схематично этот процесс можно изобразить следующим образом:

Таблица 8



Целью практикума и факультатива является не только вооружение будущих учителей системой компетенций, которые могли бы дать им возможность самостоятельно готовиться к чтению художественных произведений и обучать чтению учащихся, но и формирование коммуникативной компетентности «как целостного интегративного феномена, как свойства, имеющего высокую профессиональную значимость» [67, с. 27]. Коммуникативная компетентность является необходимой составляющей профессиональной компетентности, основой психологической готовности к педагогическому общению.

Основу общения чтеца со слушателями как раз и составляет психологический контакт со слушателями во время чтения. Все внимание, духовные силы студента-чтеца должны быть направлены на то, чтобы заставить слушателей представить, понять, эмоционально пережить и соответствующим образом оценить те события, о которых повествует литературное произведение. Мысли, желания и намерения чтеца должны активно воздействовать на слушателей через звучащее слово. Запускают словесное действие механизмы речи, но задает его всегда художественный текст и коммуникативное намерение (цель).

Осуществление словесного действия требует от будущего учителя немалой творческой активности, под которой В. П. Кузовлев понимает «владение опытом творческой деятельности. Этот опыт воплощается в культуре и мастерстве деятельности учителя» [67, с. 22]. Результатом процесса ориентации на творчество, как на ценность, по его мнению, является преобразование личности.

Искусство чтения как один из видов творческой деятельности требует в идеале развития у студентов высокого уровня продуктивно-творческого мышления. Процесс формирования продуктивно-творческого мышления связан с развитием конструктивных умений, которые, по наблюдениям В. П. Кузовлева, представляют собой «освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний» [67, с. 12]. Ученый предложил следующую характеристику уровней мышления и конструктивных умений студентов: 1. **Репродуктивный** (способность обучаемого выполнять действия по образцу). 2. **Продуктивный**: а) низкоранговый (способность самостоятельно выполнять отдельные логические операции, но последовательность их хаотична); б) среднеранговый (способность самостоятельно планировать и с помощью преподавателя осуществлять деятельность; в) высокоранговый (способность перестраивать деятельность в связи с изменившейся ситуацией, принимать самостоятельное решение). 3. **Продуктивно-творческий** (способность самостоятельно решать и ставить довольно сложные проблемы, пользоваться эффективными методами и приемами).

Отметим, что самым продуктивным, на наш взгляд, для будущих учителей литературы будет «художественно-педагогическое мышление» [57, с. 154], формирование которого происходит по тем же этапам, которые намечены В. П. Кузовлевым. Однако, по данным констатирующего эксперимента, высшего уровня продуктивно-творческого мышления, предполагающего наличия нетривиальных решений, мы у испытуемых не обнаружили ни у кого.

Контрольный эксперимент проводился нами в период непрерывной педагогической практики на IV курсе, после занятий на практикуме. Мы старались по возможности иметь дело с теми студентами, которые обучались у нас на практикуме, на факультативе и на занятиях по методике преподавания литературы. Конечно, на уровень развития профессионального мышления этих студентов оказало влияние знакомство с методическими и литературоведческими дисциплинами, педагогикой и психологией. Однако влияние занятий по выразительному чтению на формирование у студентов профессионально-коммуникативной компетентности неоспоримо, о чем свидетельствуют фрагменты их уроков.

Другим показателем сформированности профессионально-коммуникативной компетентности являются проблемные зоны в общении и их преодоление. Ошибки в общении прояв-

ляются, во-первых, в **некомпетентности** (недостатке информации, знаний; в эгоцентризме, когда не учитывается плюрализм знаний; в проблеме контакта с аудиторией; в неумении расположить слушателей; в проблеме выхода из контакта, в сумбурности и незавершенности выступления). Во-вторых, в **нелогичности** (в отсутствии ясности и четкости достижения поставленной цели; в непоследовательности при изложении сути; в неумении сосредоточиться и аргументировать свою мысль; в проблеме самоконтроля, т. е. в трудности преодолеть волнение, в неумении владеть собой; в проблеме самовыражения, т. е. в недостатке эмоциональности, в зажатости, монотонности выступления). Коммуникативные ошибки теснейшим образом связаны с психологическими барьерами, которые мешают процессу самоактуализации личности учителя в профессии.

Таблица 9

Программа эксперимента по проверке гипотезы

Имена	Темы уроков	Коммуникативные ошибки и психологические барьеры
1. Юлия А.	«Зимнее утро» А. Пушкина в 6 кл.	Неумение сосредоточиться
2. Ирина Б.*	«Тихая моя родина» Н. Рубцова в 7 кл.	Проблема контакта с классом
3. Вика В.*	«Песнь о вещем Олеге» А. Пушкина в 7 кл.	Проблема самоконтроля
4. Ольга Г.	Лирика С. Есенина в 5 кл.	Недостаток эмоциональности
5. Настя Д.	Поэтическая пятиминутка в 5 кл.	Неумение владеть собой, эмоциональная неустойчивость
6. Елена Л.	«Фейные сказки» К. Бальмонта в 5 кл.	Неумение выслушать ученика, монотонность

Имена	Темы уроков	Коммуникативные ошибки и психологические барьеры
7. Маша Л.	Лирика А. Блока в 11 кл.	Излишняя эмоциональность
8. Тая М.*	«Анчар» А. Пушкина в 9 кл.	Проблема выхода из контакта
9. Нина Н.	Художественное рассказывание в 5 кл.	Волнение, неумение расположить к себе
10. Лиза П.	«Есть в осени первоначальной» Ф. Тютчева в 5 кл.	Неуверенность, тревога и напряженность
11. Сергей Р.	Стихи И. Бунина в 5 кл.	Недостаток информации, знаний
12. Саша Т.	«Бородино» М. Лермонтова в 5 кл.	Боязнь класса, зажатость

Цель контрольного эксперимента: 1) проверить эффективность разработанной методики обучения студентов художественному (выразительному) чтению и рассказыванию; 2) доказать, что у испытуемых действительно была сформирована профессионально-коммуникативная компетентность в процессе овладения ключевыми компетенциями по искусству звучащего слова; 3) сопоставить результаты обучения искусству художественного чтения студентов экспериментальной и контрольной подгрупп.

Обратимся теперь к фрагментам уроков студентов по обучению школьников выразительному чтению. Обсуждение уроков включало в себя самоанализ и взаимный анализ его участников, а также уточняющий анализ, осуществляемый руководителем подпрактики. Каждому из студентов была предложена **схема анализа** готовности к обучению выразительному чтению и рассказыванию (по шестибалльной шкале от 0 до 5): 1) уровень знания предмета и методики его преподавания; 2) уровень умения распределять и концентрировать внимание; 3) творческое самочувствие (состояние вдохновения, владение собой); 4) умение слушать и устанавливать обратную связь в общении; 5) уровень владения словесным действием (воображение, понимание, сопереживание); 6) способность применять средства выразительности; 7) умение выполнять коммуникативную задачу и уточнять ее в ходе

работы; 8) способность перевоплощаться в образ рассказчика; 9) соответствие творческой интерпретации текста авторскому замыслу.

Начнем со стихотворения **М. Ю. Лермонтова «Бородино»** в 5 классе (Саша Т.) и покажем, как эта работа включается в систему уроков по изучению произведения. На первом уроке после вступительного слова учителя, чтения стихотворения сначала учителем, потом учениками, составления плана детям предлагается задание составить кадры воображаемого диафильма и рассказать о них. Учитель при этом дополняет и уточняет представления ребят. Работа по составлению кадров диафильма служит одним из приемов подготовки детей к обучению выразительному чтению, которое проводится на втором уроке.

Второй урок начинается с вопроса: «В чем хочет убедить своих слушателей старый солдат, рассказывая о Бородинском сражении?» Он стремится убедить всех в том, какими богатырями были защитники Родины. Они сдержали данную ими клятву, и не по их вине Москва была сдана французам. Учащиеся перечитывают отрывки текста, согласно составленному плану, беседуют об их содержании и в завершении с помощью учителя формулируют исполнительские задачи чтения. Затем один из учеников читает, его исполнение обсуждается классом. Основной критерий чтения – насколько точно удалось выполнить поставленную задачу.

I. **«Мы долго молча отступали...»** (Обращаем внимание детей на настроение, с каким отступали наши войска. Не страх, не ужас переживали они, а чувство досады от того, что нет приказа о сражении.)

II. **«И вот нашли большое поле».** (Выясняем, почему к полю «не подошли», а «нашли», в каких словах видно, что поле пришлось по душе солдатам («Есть разгуляться где на воле»). Проследим, как сменилась шутливая интонация («угощу я друга») серьезными, торжественными словами о том, какого боя ждали русские («ломить стеною», «за родину свою»). Задача чтения – передать чувство удовлетворенности тем, что предстоит бой.)

III. **«Мы ждали третий день».** (Почему два дня, предшествующие сражению, ветеран называет «безделкой»? Какое чувство, пережитое им, он выражает в своем рассказе? Задача чтения – передать нетерпеливое ожидание сражения.)

IV. **«Клятва верности».** (Наступает день Бородина. Почему именно теперь вспоминает солдат своего командира? Попытаемся передать в чтении гордость солдата за своего командира и воинов, сдержавших клятву верности в Бородинском бою.) Таким же образом проходила работа и над последующими частями.

Интересной формой обучения школьников выразительному чтению является **поэтическая пятиминутка**, во время которой учащиеся читают наизусть самостоятельно выбранные ими произведения. Чем руководствуются ребята, выбирая стихи для чтения? Иногда учащиеся подбирают стихотворения к торжественным датам, иногда по совету учителя, к писательским юбилеям; основой интереса учащихся к выбранному произведению в любом случае является эстетическое наслаждение, получаемое от чтения стихов.

Задача учителя (Настя Д.) – поддержать интерес учащихся к поэзии, воспитать у них любовь к поэтическому слову, помочь ученикам расширить их личный эмоциональный опыт, выработать у них дар сопереживания, эмоциональную чуткость, привить потребность эстетически наслаждаться стихами. Перед нами факт самостоятельной читательской деятельности школьников, который требует от учителя особого метода руководства, огромной эрудиции, умения свободно ориентироваться в книжных богатствах. Тут важно все – и умение выслушать ученика, и умение заинтересовать его чтением класс, и умение организовать и проводить обсуждение, руководить эстетической оценкой учащихся.

Обратимся к некоторым урокам и посмотрим, какое место в них занимает выразительное чтение, используемое в процессе поэтической пятиминутки как средство нрав-

ственно-эстетического воспитания учащихся. На одном из уроков в 5 классе Рома А. читает стихотворение Р. Гамзатова «Я не хочу войны»:

Я хочу, чтоб в целом мире
Затрубили журавли
И напомнить всем могли
О погибших в Хиросиме.
И о девочке умершей,
Не хотевшей умирать
И журавликов умевшей
Из бумаги вырезать...

После чтения учитель спрашивает Рому, почему он выбрал именно это стихотворение, чем оно ему понравилось? Мальчик показывает открытку, которую ему привез отец из Японии (на ней изображена могила девочки, которая погибла от болезни, полученной в результате ядерного взрыва в Хиросиме). Затем он рассказывает историю о девочке, которая верила, что она обязательно выздоровеет, если к весне успеет сделать тысячу журавликов, а дети хотели помочь ей и посылали своих журавликов из бумаги.

Выясняем основную мысль стихотворения и то, насколько верно сумел ее передать Рома. Ребята говорят, что поэт выступает против трагедий, одну из которых пришлось пережить японской девочке, он не хочет, чтобы такая же страшная участь постигла детей его Родины. Эту мысль и сумел передать в своем чтении Рома.

Школьники очень верно определили основной критерий выразительности чтения – степень его воздействия на слушателей, рождающегося из правильного понимания мыслей и чувств поэта, выраженных в произведении. Никто из присутствующих в классе не смог остаться равнодушным к судьбе японской девочки, не смог не разделить тревогу поэта за светлое, мирное будущее на Земле. Журавли стали символом мира не только в Японии, но и во всем мире. В своем стихотворении (отрывок из поэмы «Зарема») Р. Гамзатов призывает людей к бдительности и твердо верит, что дело мира победит.

Поэтическая пятиминутка предоставляет большие возможности для проведения индивидуальной работы по обучению школьников чтению. Важно почти каждого ученика провести в течение года через это обучение. На уроке достаточно одного-двух замечаний учителя, чтобы ученик понял, над чем ему следует еще поработать, чтобы улучшить свое чтение, или уточнить свои представления (видения), или четче определить подтекст произведения, или научиться действовать словом, т. е. убеждать слушателей.

На другом уроке ученица 7 класса читает стихотворение-сказку М. Ю. Лермонтова «Незабудка». В нем идет речь о свидании двух влюбленных. Для того чтобы проверить, насколько сильна любовь юноши, девушка просит его сорвать незабудку. Юноша бросается за цветком, но погибает в трясине. Знала ли девушка, посылая юношу за цветком, что он растет на трясине? Что руководило ее поступком? Действительно ли она любила юношу? Как автор относится к происшествию и своим героям? Почему жанр стихотворения – сказка? Вот вопросы, которые учитель предлагает решить классу и ученице после чтения.

Ученица считает, что девушка чистосердечно любила юношу. То, что цветок растет в трясине, было полной неожиданностью для нее и ее возлюбленного. Если бы девушка знала об этом, она не стала бы посылать юношу за цветком. Видя, как он тонет, девушка от ужаса не могла даже крикнуть. По мнению ученицы, Лермонтов жалеет девушку и восхищается юношей, который ради любви готов пойти даже на смерть. Однако нашлись ученики, которым героиня не понравилась, ее даже заподозрили в коварстве, трактовка стихотворения вызвала дискуссию.

Учитель обращает внимание школьников на то, что произведение написано в форме сказки, у него есть зачин и концовка, в которых автор раскрывает свое намерение рассказать легенду и выражает свое отношение к героине: «А виновата ли девица – сказала, верно, совесть ей!» Всем классом приходим к выводу, что героиня все же знала об опасности, однако она не такая уж простодушная и чистосердечная, как это может показаться с первого взгляда. Лермонтов осуждает само желание «испытать» силу любви. Любящие должны доверять друг другу. Эту мысль, заложенную в подтексте произведения, и надо было передать в чтении. Работа над стихотворением с целью подготовки к чтению помогла школьнице глубже вникнуть в смысл полюбившегося ей произведения, в его подтекст, а следовательно, расширила знания и подняла на более высокий уровень обучения выразительному чтению.

Выразительное чтение как прием работы над произведением чаще всего используется при изучении лирики – самого сложного рода литературы. Существуют определенные закономерности в восприятии лирики учащимися. Дошкольники любят стихи за их ритмичность, младшие школьники с удовольствием их декламируют, в средних же классах отношение к поэзии меняется, школьников больше привлекают остросюжетные, богатые внешними событиями прозаические произведения. У старшеклассников внимание к лирике усиливается, но их больше интересует то, о чем произведение, а не его художественная ценность, критерии понимания лирики у них бывают еще достаточно примитивными.

Причины трудностей в изучении лирических произведений заключаются в том, что учащиеся не обладают эмоциональным опытом: встретившись с чужими чувствами, они их мало понимают. Отсутствие сопереживания и эмоциональная глухота могут быть преодолены во многом с помощью выразительного чтения, которое требует от школьников сопереживания, духовной активности, эмоционального отклика, понимания лирического образа-переживания, умения слышать музыку стиха, которая связана с ритмической организацией произведения.

Обратимся к уроку, посвященному изучению в 5 классе **лирики С. Есенина** (Ольга Г.). Задача учителя – раскрыть художественное своеобразие стихотворений поэта и подвести школьников к мысли о том, что его стихи о природе – это стихи о Родине, России, родной для каждого русского человека на земле. Во вступительном слове учитель расскажет, что Есенин родился под Рязанью (на доске – портрет поэта, открытки с видами с. Константинова). Крестьянскому труду, природе родного края посвящены многие произведения поэта, за что его называют певцом русской природы. Целые дни летом проводил мальчик на воле. Он любил бескрайние поля и луга родного села, радовался белой березке и душистой черемухе, любил цветы, животных. В зимние вечера, забравшись на лежанку, любил слушать сказки и песни. Свои первые стихи Есенин сочинил в 9 лет.

После чтения стихотворения «Береза» сначала учителем, потом учащимися спросим: В какое время года изображена береза? Докажите, что мы видим ее в зимний солнечный день. Какие слова и выражения помогают Есенину нарисовать «красивое, песенное дерево», как он ее называл? (Учащиеся выделяют «сонную тишину», «ленивую зарю», освещающую березу «новым серебром», и т. д.) За что любил Есенин березу? Почему он, когда грустил о родной деревне, прежде всего вспоминал о березе?

Далее по выбору учителя можно прочитать детям стихотворения других поэтов о березе и сравнить их с есенинским стихотворением («Белая береза» С. Васильева, «Кривая береза» Н. Огарева, «Северная береза» И. Бунина, «Печальная береза» А. Фета). Есенин, рисуя березу, передает поэтичность и нежность русской зимы, красота его картины величавая, праздничная, торжественная. Береза как бы дополняет эту красоту, она описана как живое сказочное существо, необычайно близкое, дорогое сердцу русского человека. Поэт любит березой, восторгается ее красотой и хочет этим чувством «заразить» и нас. Есе-

нинское стихотворение необычайно музыкально. Все это и нужно передать, читая стихотворение выразительно.

Есенин был блестящим мастером пейзажной лирики. Все мастерство словесной живописи поэта подчинено задаче – дать читателю возможность почувствовать красоту природы, ее многоцветность и многокрасочность. Образы родной природы передают глубокую мысль Есенина о родстве человека и природы, о его неотделимости от всего живого. После чтения стихотворения «Топаи да болота...» попросим ребят доказать, что это произведение прежде всего о любви к Родине. Выясним, какие образы вызывает у поэта эта любовь, заставляет его воскликнуть в конце стихотворения: «Край ты мой родной!», и попытаемся прочитать произведение так, чтобы слушатели внутренним взором увидели эти образы.

В изображении природы Есенин использует богатый опыт народной поэзии, он часто прибегает к приему олицетворения. Природа у Есенина – любимый герой, который живет, действует. Работая над стихотворением «Нивы сжаты, рощи голы...» найдем олицетворение: «дремлет взрытая дорога», «рыжий месяц жеребенком запрягался в наши сани». Есенин обладал особым даром глубокого поэтического самораскрытия. Попросим детей перечислять цвета и краски, которые они увидели в стихах Есенина. Затем спросим, в каких строках поэт говорит о своем собственном видении природы, какое чувство вызывает у него нарисованная картина и каким образом надо его передать в выразительном чтении.

Другой урок в 5 классе (Сергей Р.) начинается с чтения **отрывка из «Золотой розы» К. Г. Паустовского**. О чем этот отрывок? Как можно озаглавить рассказ? Что поражает Паустовского в творчестве Бунина? Постижение природы как вечной основы бытия родило у Бунина единство философского, эстетического и этического отношения к миру. Этой особенностью определяется цель урока: показать ученикам красоту и неповторимость изображения художником отдельных мгновений бытия, оставляющих в душе человека глубокий след, роль природы как целительницы, ее благотворную силу, дающую человеку радость, мудрость и красоту. В работе над текстами коротких бунинских новелл школьники должны научиться находить детали, усиливающие лиризм описательного начала.

В кратком вступительном слове учитель обратил внимание школьников на то, что Бунин провел свое детство на хуторе Озерки, в Орловской губернии. Однообразно шли деревенские дни и долгие вечера. Летом мальчик бродил по лесу, дышал смолистым запахом сосен, наслаждался солнечным теплом. Сменялись времена года, картины природы, а вместе с ними менялись впечатления и переживания мальчика. Позже, когда Бунин стал поэтом, перед его глазами вставали картины его собственного детства, словно записанные тонкой и точной кистью, необыкновенно свежими красками.

Выразительно читается стихотворение «**Детство**» **И. А. Бунина**. Выясним, какие воспоминания вызывает у поэта детство, какие зрительные, осязательные и обонятельные представления и ощущения возникают у нас при описании леса (ствол-гигант, аромат, песок, как шелк, бор и т. д.). Спросим, как ребята понимают словосочетание «солнечные палаты». Каким настроением проникнуто стихотворение («сладостней», «прильну», «весело», «теплая кора» и др.) и как можно вызвать его у слушателей при выразительном чтении? С какими воспоминаниями связано ваше детство?

После чтения стихотворения «**Сказка**» выясним, что нового открыло нам произведение, почему поэт так назвал его. Как название связано с основной мыслью произведения? Попытаемся нарисовать в своем воображении картины, которые снились автору (что он слышал, видел, чувствовал?). Спросим, что объединяет данное произведение со стихотворением «Детство», какие образы в них повторяются (лес, песок, жаркий день, блеск, солнце, сосны), а какие появляются впервые (небосклон, северное море). Сравним эпитеты, с помощью которых описывается кора сосен в том и другом стихотворении. Какими красками рисует Бунин свои видения? Дети отмечают синий, розовый, зеркальный, светозарный и солнечный

цвета. Почему стихотворение вызывает у поэта чувство грусти. Урок заканчивается обучением школьников выразительному чтению.

Обратимся к уроку по произведению **К. Д. Бальмонта «Фейные сказки»** (Елена Л.). Цель урока: помочь пятиклассникам почувствовать музыкальность и напевность произведений поэта, многообразие художественных средств, тонкое воссоздание движений человека – все, что до сих пор притягивает к нему внимание любителей поэзии.

К. Бальмонта называли «Паганини русского стиха». В основе почти 560 романсов лежат его произведения. Поэт был влюблен в словотворчество, упоенность речью лежит в основе его поэтики. Бальмонт шел за звучанием как за знаком, постоянно прибегал к приему аллитерации. Через все его творчество проходит тема солнца в его победе над тьмой. Одна из книг поэта, в которой утверждается радость бытия, так и называется «Будем как солнце». Хотя в программе нет «солнечных» стихов Бальмонта, учитель может прочесть, например, стихотворение «Аромат солнца»:

...Солнце пахнет травами,
Свежими купавами,
Пробужденною весной
И смолистою сосной...

Цикл стихов «Фейные сказки» с подзаголовком «детские песенки» открывается стихотворением «Посвящение», из которого мы узнаем, что он обращен к девочке Нинике со светлыми глазами. После чтения стихотворения «У чудищ» выясним, у каких чудищ и с какой целью побывал поэт. Зачем понадобились ему нитки бус Бабы-яги и жемчуга Кощея? Какие тайны хочет автор узнать у чудищ? Каким настроением проникнуто стихотворение и как его надо читать?

При работе над стихотворением «Как я пишу стихи» учим школьников находить художественные средства, которые использовал Бальмонт, рассказывая о рождении строк. Известно, что Бальмонт декларировал стихийность творчества, отрешенность от поэтических правил. Детям нелегко разобраться в причинах такой позиции, но все же спросим, что хотел сказать поэт, заявив: «Я не размышляю над стихом и, право, никогда не сочиняю». Как называется такое творческое состояние поэта? Текстуальный анализ стихотворения поможет найти правильный ответ.

После чтения стихотворения «Осень» попросим школьников перечислить приметы этого времени года, описанные в произведении, а также цвета, из которых состоит «разноцветный убор» деревьев. Спросим, как дети понимают словосочетание «осень заплачет». В какой строфе поэт говорит о своем переживании? Разговор о двух чувствах – радости и одновременно грусти, которыми проникнуто стихотворение, – поможет подготовить его выразительное чтение.

Интересна в исполнительском отношении работа над стихотворением **А. С. Пушкина «Зимнее утро»** в 6 классе (Юля А.). Здесь работа по выразительному чтению становится лучшей формой закрепления учащимися изученного материала и подготовкой к заучиванию текста наизусть. Заметим, что чем больше человек знает наизусть, тем более он чуток к поэзии. Поэтому в школьные годы следует всячески поощрять заучивание стихотворных произведений.

Стихотворение «Зимнее утро» – не такое уж простое по содержанию и языку. При работе над ним необходимо выяснить значение некоторых слов и выражений: 1. «Приятно думать у лежанки» (у невысокого, на уровне кровати, выступа в русской печке). 2. «Вечор, ты помнишь, вьюга злилась» (вечор – не вчера и не вечером, а вчера вечером). 3. «Звездой Севера явись» (здесь звезда означает самую достойную женщину Петербурга). 4. «Открой

сомкнуты негой взоры» (усеченное прилагательное «сомкнута» – своеобразная «поэтическая вольность») и т. д.

Нетрудно заметить, что поэт сразу вводит нас в обстановку, о чем свидетельствует стремительное, краткое начало: «Мороз и солнце! День чудесный!» Такое начало мгновенно задает основной тон чтения – бодрый, радостный, свидетельствующий о светлом, ничем не омраченном счастье. Обращаем внимание учащихся на смену непохожих картин: вчера – сегодня. Эти картины насыщены выразительными эпитетами и метафорами: «друг прелесный», «великолепными коврами», «вьюга злилась», «снег лежит» и т. д.

После анализа стихотворения подготовить школьников к его выразительному чтению может помочь исполнительский анализ, который оставил нам А. Шварц [114]. Передать «прелесть жизни в контрастирующих сочетаниях» – такова была исполнительская задача чтеца. В работе над текстом, считает он, необходимо особо остановиться на взаимоотношениях лирического героя и красавицы, а также на композиции произведения: их отношения неопределенны. Он влюблен в нее. Она заметно холодновата. Ее «сомкнуты негой взоры», ярко освещенная комната, огонь в печи – все это противопоставляется холодному пейзажу, открывающемуся из окна.

Холодных пейзажей два: ночной и дневной. Они тоже противопоставляются друг другу. Еще контраст: ночной – вьюга, мгла, луна, тучи; дневной – вьюга превратилась в снежный ковер, вместо едва тускнеющей луны – яркое солнце блестит на речном льду, на снегу. Тут же контрасты: белый снег противопоставлен чернеющему лесу. Черному лесу – зеленеющая ель. Поля – пустые, но недавно, видимо, колосившиеся. Лес – недавно густой, а сейчас – прозрачный.

Основное качество лирического героя – нетерпение, вызванное любовным подъемом и желанием соединить предающуюся неге красавицу с бодрящей природой в одном движении саней, запряженных столь же нетерпеливым конем. И одновременно с этим – сдержанность влюбленного, не очень уверенного в том, каким будет ответ, и чувствующего высшую прелесть жизни в соединении любви и природы. Предложение «запрячь кобылку» и поехать кататься... и спад надежды – это последний трудно уловимый контраст настроения. Он всегда создает впечатление неполноты завершения стихотворения.

Если есть возможность, полезно дать школьникам прослушать стихотворение в исполнении А. Шварца, предложив следующие вопросы для обсуждения: 1. Понравилось ли вам чтение в исполнении мастера художественного слова? Чем именно? 2. Какими рисует чтец образы? Верно ли? 3. Совпадает ли трактовка произведения чтеца с авторским замыслом? 4. Сумел ли чтец заинтересовать слушателей? Чем именно?

Наиболее интересные аудиозаписи выполняют роль образца, но не в смысле копирования, слепого подражания. Недочет чтения в записи – отсутствие общения с аудиторией: без зрительного восприятия дети быстро отвлекаются. Достоинство в том, что они позволяют сопоставлять исполнение двумя-тремя чтецами одного и того же текста. Однако никакие технические средства не заменят учителя, они призваны лишь помочь ему. Подготовка школьников к чтению служит эмоционально-эстетическому обогащению учащихся, помогает избежать механического заучивания текста. Ритмическая организация речи в стихотворном тексте активизирует память, способствует прочному запоминанию слов.

Для заучивания наизусть в 7 классе (урок Ирины Б.) программа рекомендует, например, стихотворение **Н. М. Рубцова «Тихая моя родина»**, которое поэт посвятил своему писателю-земляку В. Белову.

Тихая моя родина!
Ивы, река, соловьи...
Мать моя здесь похоронена

В детские годы мои...

Данное стихотворение является самым известным произведением Н. Рубцова. В нем проявилась его главная особенность как поэта: говоря о предмете, он говорит о себе, высказывает свое внутреннее состояние. Чтецу важно знать некоторые факты из биографии Рубцова, нашедшие отражение в стихотворении. Во время войны отец Рубцова ушел на фронт, а мать заболела и умерла. Мальчик оказался в детском доме – в селе Никольском Вологодской области. Это село, в котором Рубцов прожил с семи до четырнадцати лет, он считал своей родиной. После войны мальчик остался сиротой, так как отец, обзаведясь новой семьей, о сыне даже не вспоминал, поэтому память о рано умершей матери была ему особенно дорога.

Зримость изображения, доверие и открытая искренность и должны стать руководством чтецу для исполнения данного стихотворения.

Тина теперь и болотина
Там, где купаться любил...
Тихая моя родина,
Я ничего не забыл.

Выясним, какие изменения произошли в жизни деревни за время, пока лирический герой произведения отсутствовал: купол церкви зарос травой, высохло озеро, перед школой появился новый забор. Чтец должен ярко представить в своем воображении все детали, которые попали в поле зрения поэта с тем, чтобы их могли увидеть и слушатели и, вникнув в душевный мир Рубцова, пережить вместе с ним нежность, трепетность, возвышенность сыновней любви к своей родине.

Не менее важно чтецу вслушаться в интонацию голоса поэта:

С каждой избою и тучею,
С громом, готовым упасть,
Чувствую самую жгучую,
Самую смертную связь.

Лирика Рубцова необычайно музыкальна. Когда поэт сам исполнял свои стихи, то сопровождал чтение характерными движениями рук, похожими на жесты дирижера или руководителя хора. Он словно управлял слышимой только ему звучащей стихией, которая жила где-то вне его – «то ли в недрах родной речи, то ли в завываниях ветра и лесном шуме Вологодчины, то ли в создаваемой веками музыке народной души...» [61, с. 16]. Чтение стихотворения Н. Рубцова должно быть таким, чтобы слушатели смогли убедиться, что тайна поэтического мастерства поэта заключена в его умении совмещать одновременно светлое и трагическое, звуковое, визуальное и эмоциональное.

Обратимся к уроку по изучению стихотворения **А. С. Пушкина «Анчар»** в 9 классе (Таня М.). После чтения произведения учитель расскажет школьникам об истории его создания. Тревожное состояние духа, чувство тоски, недовольство жизнью нашли отражение в этом свободолюбивом произведении поэта. Оно вызвало недовольство Николая I, который через Бенкендорфа потребовал от поэта объяснений. Почему? Потому, что в нем Пушкин, утверждая свою верность идеям декабризма, протестует против самодержавной власти, основанной на деспотизме и угнетении человека человеком. Эта мысль и должна быть определена школьниками и реализована в чтении.

Сначала выясним, из каких частей состоит «Анчар». Композиция произведения обусловлена его идейным замыслом. В основе стихотворения лежит антитеза. Вторая часть

начинается с противительного союза «но», который, усиливая противопоставление, служит своеобразным ключом к пониманию произведения. Определим исполнительскую задачу первой части – описать «древо яда», вызвать чувство страха перед ним. Спросим, какая картина рисуется в воображении при чтении первой строфы. Чахлая, бесплодная пустыня, ее раскаленный песок дышит жаром; мертвая тишина, наводящая ужас; листья у дерева, словно жестяные, не шевелятся от ветра («Зелень мертвая ветвей»). Работая над видениями, отметим, что пушкинское слово в этом отношении представляет собой благодатный материал. Образы и предметы внешнего мира у поэта всегда и везде конкретны, приобретают зримую, осязательную форму так же, как всегда и везде конкретна пушкинская мысль.

Закон предметности как один из основных законов лирики Пушкина, по мнению А. Л. Слонимского [104], поэт использует с тонким художественным расчетом. Он строг в выборе деталей и безжалостно выбрасывает стихи и целые строфы, если они тормозят «лирическое движение», не способствуют точности и полноте мысли. В этом смысл тех сокращений, которые типичны для пушкинской работы над текстом. В «Анчаре» стих «Природа Африки моей» он заменяет стихом «Природа жаждущих степей», устраняет подробности о тигре, который «в мученьях быстрых издыхает», и об орле, который, «кружась, безжизненный, спадает». Но поэт сохраняет все то, что касается яда, и конкретизирует его смертоносную силу: и то, что он застывает «густой, прозрачною смолою», и то, что «по бледному челу» раба струится холодный пот.

Эти наблюдения интересны не только как свидетельство скрупулезной работы Пушкина над каждым словом, но и как замечательный материал, на который можно опереться в работе над конкретизацией видений.

И тигр, в пустыню забежав,
В мученьях быстрых издыхает,
Паря над ней, орел стремглав,
Кружась, безжизненный, спадает.

Вместо этих строк в окончательном тексте – всего полторы строчки:

К нему и птица не летит,
И тигр нейдет...

Ясно, что от сокращения картина только выигрывает, однако в процессе чтения она не «оживет», если исполнитель не представит себе ярко и тигра, и птицу, и то, что с ними может произойти в пустыне. Использование первоначального варианта конкретизирует видения, которые в свою очередь помогут определить, какой смысл, читая, следует вложить в эти строки. Читая их, надо показать, как страшен анчар для всего живого, гибнущего даже от приближения к нему. И острое чутье, которым обладают звери и птицы, не позволяет им идти навстречу гибели.

Черновики Пушкина свидетельствуют также о том, как тщательно поэт искал наиболее сжатую и ясную характеристику отношений раба и повелителя:

Но человека человек
Послал к анчару властным словом...
Послал к анчару самовластно...
Послал к анчару равнодушно...
Послал к анчару властным взглядом...

Спросим школьников, почему Пушкин остановился именно на последнем варианте. В первоначальных вариантах повелитель снисходит до объяснений с рабом, и мысль стихотворения сужается. Окончательная редакция позволяет нам ярче обрисовать в своем воображении повелителя как воплощение власти человека над человеком вообще. И, читая эти строки, исполнителю надо убедить слушателей в мысли о том, насколько сильна власть «непобедимого владыки», если достаточно не словесного приказа, а единственного взгляда.

Определить исполнительскую задачу второй части и реализовать ее в чтении сложнее, чем в первой части. Учащиеся, как правило, предлагают несколько вариантов. Первый, наиболее легкий, – вызвать у слушателей гнев: вот что произошло в результате человеконенавистничества владыки, второй – вызвать жалость к рабу и тем, кому принесут гибель ядовитые стрелы, третий – навести на философское раздумье о жизни: как жестока может быть жизнь.

Основная идея произведения заключена в призыве к человечности, в провозглашении мысли о полноценной человеческой личности. Раб унижает в себе человека – владыка перестает быть человеком, ни тот ни другой не воплощает в себе сущность человека как таковую. Идея произведения, его художественное своеобразие находят свое выражение в жанре и стиле произведения, которые также надо суметь передать в чтении.

Каждое пушкинское стихотворение имеет свой собственный стиль, являвшийся, как правило, вариацией двух основных, присущих лирике поэта. «Один – строгий, "величавый"... другой – простой, разговорный...» [104, с. 55]. «Анчар» отличается от прочих стихотворений «возвышенного» жанра своим сосредоточенно мрачным, суровым тоном, по наружности как будто совершенно спокойным, бесстрастным. И все же авторское отношение красноречиво проявляется в произведении, оно и должно привести учащихся к определению следующей исполнительской задачи – рассказать горестную историю раба, вызвать протест против тирании и жестокости, во имя которых совершил свой подневольный подвиг раб; передать сложное, двойственное отношение автора к рабу: с одной стороны, сочувствие, сострадание к его судьбе, с другой – осуждение раба, боль за его унижение, за отсутствие человеческого достоинства у него.

«Присвоение» текста идет постепенно, однако необходимо все найденное в процессе анализа тут же закреплять чтением. В этом специфика работы по подготовке к чтению. Просим одного, затем другого ученика прочитать ту или иную строфу. Выясним, кому из учащихся в большей степени удалось выполнить исполнительскую задачу. Можно предложить следующие вопросы для оценки чтения: 1. Сумел ли исполнитель вызвать отвращение к анчару? 2. Каким он нарисовал образ повелителя и правильно ли? 3. Как чтец передал взаимоотношения повелителя и раба?

Обсуждение чтения активизирует внимание слушателей, обостряет их интерес к трактовке произведения, учит анализировать исполнение. Оценка чтения товарищами принимается школьниками порой ближе к сердцу, чем похвала или порицание учителя. Она не всегда может быть объективной, поэтому учителю важно суметь тактично и деликатно объяснить школьникам, в чем они неправы.

Таким образом, включение выразительного чтения в изучение произведения во многом определяет содержание, организацию и методику проведения урока, делает его вариативным по структуре, помогает совершенствовать приобретенные учащимися умения и навыки анализа текста.

Когда выразительное чтение выступает как основное и даже единственное средство освоения художественного произведения, оно становится специфическим самостоятельным методом обучения литературе, наиболее соответствующим ее специфике как виду искусства слова. В этом случае в выразительном чтении соединяются глубокий анализ текста, внимание к художественной детали и эстетическое наслаждение произведением. Принципы

работы над текстом этим методом: освоение мыслей автора, ясное представление изображенной в произведении жизни, искренность переживаний чтеца и страстное желание поделиться со слушателями определенной оценкой изображенного в произведении.

Каждый писатель мечтает о своем читателе, который прочтет его творение не холодным рассудком и пустым воображением, а сумеет увидеть в нем богатство чувств, идей, образов, призывов, верно воспроизвести душевный и духовный опыт писателя, следовать ему. По чтению можно узнавать человека, «ибо каждый из нас есть то, "что" он читает; и каждый человек есть то, "как" он читает; и все мы становимся тем, что мы вычитываем из прочитанного, – как бы букетом собранных нами в чтении цветов...» [54]. Все сказанное Ильиным относится к чтецу.

Выразительное чтение как метод анализа можно использовать при изучении баллады **А. С. Пушкина «Песнь о вещем Олеге»** в 7 классе (Вика В.). Сначала в доступной форме знакомим школьников с историей создания стихотворения, объясняем, что Пушкин был сослан за свои вольнолюбивые стихи в Кишинев, где в 1822 г. написал это произведение. Легенда о гибели князя Олега была известна Пушкину с юности. Его привлекла ее поэтичность. Описывая в «Песни...» прошлое, поэт думал о настоящем, о судьбе властителей, его размышления отразились в стихотворении.

Прочитав стихотворение, спрашиваем ребят, что им больше понравилось: отрывок из летописи или стихотворение, что в предании о гибели Олега прежде всего интересует летописца и что Пушкина, какой эпизод произвел наибольшее впечатление. В беседе выясняется, что «Песнь...» нравится детям больше, потому что древняя легенда воспроизводится в ней не бесстрастно. Летописный источник в поэтической обработке Пушкина принимает отпечаток его личности. Поэт был поражен товарищеской любовью князя Олега к коню, его трогательной заботой о судьбе боевого друга.

Пушкин писал А. Бестужеву в 1825 г.: «Товарищеская любовь старого князя к своему коню и заботливость о его судьбе есть черта трогательного простодушия, да и происшествие само по себе в простоте имеет много поэтического» [104, с. 45]. Прощание Олега с конем чаще всего производит на школьников наибольшее впечатление. Следующий этап урока – усвоение содержания стихотворения, причинно-следственной связи событий. Этому помогает составление плана. Уяснению особенностей построения «Песни...» содействует также такая эффективная работа, позволяющая предельно активизировать воображение и сопереживание учащихся, как составление кадров кинофильма. Однако в активизации деятельности воображения и сопереживания школьников мы идем несколько иным путем. В первую очередь стремимся вызвать в воображении учащихся живые, яркие представления о событиях и героях, пробудить эмоциональную отзывчивость – сопереживание. Для этого постоянно обращаемся к тексту, размышляем над его содержанием, языковыми средствами, особенностями построения.

Заранее подготовившиеся школьники читают стихотворение. Спрашиваем, как ребята представляют себе князя Олега и его дружину. Воины в кольчугах, со щитами, с копьями, мечами, на головах шлемы.

Князь на белом стройном молодом коне с золотой сбруей, с развевающейся гривой. Конь беспокойно переступает с ноги на ногу, однако беспрекословно подчиняется негромким приказаниям всадника. Лицо у князя спокойное и в то же время одухотворенное: Олег полон решимости отомстить врагам за набеги, опустошающие села и нивы.

Впереди темный лес. На фоне леса вырисовывается фигура старца. У него белая длинная рубаха, подпоясанная веревкой, белые от седины волосы и борода, он опирается на суковатую палку, через плечо висит сумка из холстины. Выясняем, каким предстает в воображении учащихся кудесник – дряхлым стариком или могучим старцем? Почему Пушкин называет его «вдохновенный кудесник», а не «престарелый кудесник», как это было в пер-

воначальном варианте? Почему поэт употребляет устаревшие книжные слова? Проверяем, как школьники понимают выражение «грядущие годы таятся во мгле» и др. Домашнее задание: перечитать «Песнь о вещем Олеге», по желанию нарисовать иллюстрацию к понравившемуся эпизоду стихотворения, закончить составление плана.

Второй урок начинаем с проверки плана. Обращаем внимание школьников на то, что они улавливают не сразу: повествование делится на две части, и между встречаей Олега с кудесником и гибелью князя проходит длительный период («И кудри их белы, как утренний снег...»). Поэт не рассказывает, как умер конь, поэтому формулировку «Гибель коня», которую обычно предлагают ребята для плана, заменяем такой: «Воспоминания старого князя о коне». Тут же уточняем, почему поэт заканчивает «Песнь...» не смертью Олега, а описанием тризны, что не всегда находит отражение в планах.

Эффективными приемами, помогающими сближению с героями, с изображенной в стихотворении жизнью, может стать просмотр одного их эпизодов диафильма «Песнь о вещем Олеге» (худ. В. Бордзиловский) или беседа о содержании рисунков учащихся, выполненных дома. Использование этих приемов помогает настроить учеников на исполнительский анализ, восстановить в их воображении картины, которые возникли во время работы над текстом на первом уроке.

Итак, эпизод встречи Олега с кудесником. Обращаем внимание на иллюстрацию В. М. Васнецова к произведению. Какие строки стихотворения иллюстрирует рисунок? Как обращается князь Олег к кудеснику, каким тоном он говорит? Князь Олег ставит себя выше кудесника, отмечают дети. («Разговаривая с ним, он даже не счел нужным сойти с коня»; «Князь предполагает, что кудесник боится его, будет говорить только то, что ему приятно, поэтому обещает награду».) Найденные в процессе анализа исполнительские задачи надо закрепить в чтении. Просим одного, затем другого ученика передать властный тон «могучего владыки», привыкшего повелевать и убежденного, что его обращение может вызвать у того, с кем он говорит, душевный трепет:

Открой мне всю правду, не бойся меня:
В награду любого возьмешь ты коня.

Закрепив во время чтения и его обсуждения верную, мотивированную интонацию, переходим к следующим строкам.

Как характеризует кудесника его ответ князю? Какова исполнительская задача чтеца, передающего слова старца? В речи кудесника, проникнутой чувством собственного достоинства, уверенностью в своем предсказании, слышится и голос автора. Кудесник так же, как и поэт, – небом избранный певец, глашатай правды:

Волхвы не боятся могучих владык,
И княжеский дар им не нужен;
Правдив и свободен их вещий язык
И с волей небесною дружен...

Мудрый старец как бы видит внутренним взором то, что недоступно другим:

И холод и сеча ему ничего,
Но примешь ты смерть от коня своего.

Как воспринял князь предсказание? Почему он решил расстаться с конем? Какие чувства вызвало у него прощание с боевым товарищем? Как выразилась его забота о судьбе

коня? Вот вопросы, которые помогут определить следующую исполнительскую задачу. Драматический стержень баллады – недоверие Олега к предсказанию. Сначала это только «усмешка, сомнение, потом полная уверенность в лживости предсказания и, наконец, развязка: судьба настигает Олега как раз в тот момент, когда он бросает ей дерзкий, насмешливый вызов» [104, с. 47]. Меняется отношение Олега к предсказанию – меняются и его жесты, мимика, речь. Наблюдения над ними помогают точнее определить задачи и вернее передать в чтении авторскую мысль. Испытав момент сомнения, колебания, князь решает расстаться с конем – он верит пророчеству кудесника: «И верного друга прощальной рукой И гладит и треплет по шее крутой».

Спрашиваем учащихся, как они понимают выражение «прощальной рукой». Ребята уже знают, что такое эпитет, и им нетрудно увидеть художественное определение, которое помогло автору выразить душевное состояние героя через ласковый жест. Перед нами уже не могучий владыка, а глубоко переживающий вынужденную разлуку с верным другом человек. Для воина тех времен, проводящего большую часть жизни в седле, конь много значил. Вест о гибели коня вызвала гнев Олега:

Кудесник, ты лживый, безумный старик!
Презреть бы твое предсказанье!
Мой конь и доныне носил бы меня...

На одном уроке нельзя подготовить выразительное чтение всего произведения, поэтому выбираем лишь один-два эпизода и на них останавливаемся. В качестве рекомендации приведем таблицу.

Таблица 10

План	Исполнительская задача
Князь Олег и его дружина	1. Нарисовать портрет князя и его дружины, защитников родины, передать их суровую решимость отомстить врагу за набеги
Встреча с кудесником	2. Заинтересовать образом старца, передать уверенность Олега в том, что кудесник будет говорить только то, что приятно князю
Предсказание мудрого старца	3. Вызвать у слушателей восхищение торжественно произносящим свои слова старцем, его величавостью, чувством собственного достоинства
Расставание Олега с конем	4. Помочь слушателям понять вынужденное решение Олега расстаться с конем. Показать его трогательную заботу о судьбе коня
Воспоминания князя о коне	5. Показать, как больно было князю узнать о смерти коня, в которой он винит кудесника
Осуществление пророчества	6. Передать напряженность драматической сцены гибели князя
Тризна	7. Обратить внимание на авторское отношение к случившемуся

После кропотливой работы над текстом, определения исполнительских задач и реализации этих задач в чтении, даем задание на дом: приготовить выразительное чтение наизусть одного из эпизодов.

На заключительном этапе урока можно прослушать чтение стихотворения мастерами художественного слова В. Качаловым и А. Покровским. Теперь ученики особенно внимательны к трактовке стихотворения, способны оценить и обсудить исполнение, сознательнее подойти к собственному чтению в процессе работы. Спросим: Понравилось ли вам чтение? Какими нарисовал нам чтец князя Олега и кудесника? Какую исполнительскую задачу он поставил перед собой, рассказывая о прощании Олега с конем? Выразительное чтение требует тщательной работы над произведением, внимания к каждому слову. В этом плане уроки

выразительного чтения можно считать интегрирующими, так как в них сочетаются наблюдения над единицами языка на уровне слова, словосочетания, предложения, текста и над эстетической функцией этих единиц в произведении.

Обратимся к исполнительскому анализу стихотворения **Ф. И. Тютчева «Есть в осени первоначальной...»** (урок Лизы П.). Главную мысль стихотворения определить нетрудно. Поэт любит осенний день и хочет, чтобы мы поделились с ним восхищением картиной русской природы. Труднее дело обстоит с решением вопроса о том, каким образом ему удалось этого достичь. Выясним, почему в стихотворении нет названия. Наверное, потому, что поэт собирался рассказать не только об осени, но и еще о чем-то очень важном. Вчитаемся в первую строфу, которая начинается с глагола «есть». Начальная его форма – «быть», т. е. «существовать» постоянно, всегда, независимо ни от каких причин. И это слово сразу заставляет нас размышлять о чем-то вечном, независимом от человека. Но логически мы все же выделим другое слово – «осень», которое по сути является названием стихотворения и обозначает не только время года, но и является символом засыпающей в природе жизни. Тютчев дает «осени» эпитет – «первоначальная». По сравнению со своими синонимами – «первая», «новая», «ранняя» – это слово состоит из двух корней, что усиливает раздумье, создает у читателя философическое настроение. Следовательно, прочитать первую строку надо так, чтобы создать у слушателей торжественный настрой. Однако удивительное по красоте «дивное» время первоначальной осени с ее уходящим теплом быстро проходит, вызывая у нас чувство грусти, естественное желание надолго запомнить дорогие каждому из нас картины осенней природы.

В 3-й и 4-й строках обращаем внимание на существительные «день» и «вечера», стоящие в разных формах числа. Дело даже не в том, что дни становятся короче, а ночи с их вечерами – длиннее. Поэт как бы выделяет особенность каждого дня, его неповторимость, «хрустальность», т. е. хрупкость: в любое время может налететь ветер, полить дождь, и тишина и покой исчезнут. Попросим учащихся найти синоним к слову «лучезарный» (ясный, теплый, светящийся), чтобы лучше представить в своем воображении нарисованную картину дня и насладиться ее красотой. Неслучайно строфа заканчивается многоточием, которое требует после себя большой паузы, следовательно – подготавливает слушателей к восприятию следующей мысли:

Где бодрый серп гулял и падал колос,
Теперь уж пусто все – простор везде, —
Лишь паутины тонкий волос
Блестит на праздной борозде.

Фраза «бодрый серп гулял» позволяет нам представить картину огромного поля, на котором совсем недавно кипела работа: люди торопились поскорее убрать урожай перед долгой холодной зимой. Тютчев опять использует форму единственного числа («серп», «колос»), чтобы мы почувствовали «весомость» каждой важной для поэта детали. Особо он выделяет одну из них – «паутины тонкий волос». Что должны мы увидеть за этими словами в воображении? Почему – «волос»? Скорее всего, этот образ связан с фразой «простор везде». Борозды от плуга издалика кажутся тонкими паутинками, напоминающими волосы человека. Возможно, прием олицетворения поэт использует для того, чтобы мы поняли, что стихотворение не только об осени, но и о людях, о поздней поре человеческой жизни, которая бывает не менее прекрасной, чем «весна жизни» или «лето жизни», но мысль о том, что многое уже позади, не может не вызвать грусти.

Выясним значение словосочетания «праздная полоса» (свободная от дел, пустая, никем и ничем не занятая). Чтецу может помочь высказывание Л. Толстого, который восхи-

щался тем, как точно употребил Тютчев слово «праздная» по отношению к полевой борозде. Этим словом сразу сказано, что работы кончены, все убрали, и получается полное впечатление. В умении находить такие образы и заключается искусство писать стихи, и Тютчев был на это великий мастер.

Выясним, какое время дня описано в произведении, и увидим, что Тютчев не ставил перед собой цель изобразить утро или вечер одного из дней осени.

Его, скорее всего, интересовал сам процесс смены состояний в осенней природе. Признаков этого процесса немного, но они очень зримы и потому легко запоминаются: улетели птицы, урожай собран, недавно прошел дождь, его приметы – вода в ложбинках борозды, которая блестит, как хрусталь, от солнечного света. Лучи солнца освещают небо и отогревают успевшую замерзнуть за ночь землю. Испаряясь, вода поднимается вверх, как бы льется, наполняя воздушное пространство едва заметной голубизной. И мы понимаем, что небо и земля пока еще находятся в полном согласии, в гармонии. Однако появляется упоминание о «зимних бурях», которое очень важно для понимания подтекста стихотворения, в переносном значении «буря в душе» означает сильное волнение, переживание, смятение. Пока еще нет больших неприятностей в жизни лирического героя произведения, но они в любую минуту могут неожиданно появиться, как ураган, метель, холод.

Тютчева-философа и мыслителя постоянно занимала заключенная в глубине мироздания жуткая, непостижимая тайна, которую природа скрывает от человека. Природа развивается по своим законам: вслед за покоем и безмятежностью наступают тревожные дни. Но это неизбежно, это все обязательно пройдет, поэтому в конце стихотворения у слушателя должно появиться чувство надежды.

Чтение учителя особенно важно, когда школьники знакомятся с трудными для восприятия лирическими произведениями. Таковы, например, **стихи А. А. Блока** с их сложной символикой образов и красок, особой музыкальностью, неповторимостью поэтической и человеческой индивидуальности. Д. Н. Журавлев отмечал, что исполнение стихов Блока требует сосредоточенности и существования в совершенно особом поэтическом строе. Ему казалось, что в них отсутствует прямое общение со слушателями, так как почти все творчество Блока – «исповедь сердца, исповедь целомудренная и суровая. Разговор о себе и о времени, часто – с самим собой, нужна строгость исполнения! Никаких ухищрений, никакой драматизации. Постижение – вот что важно!» [46а, с. 240].

К счастью, до нас дошли записи с неподражаемым исполнением самого Блока. Записи технически несовершенны, но чтение Блока производит большое впечатление: это живой голос поэта! Л. А. Шилов, называя манеру чтения Блока сдержанной, предельно правдивой и даже «аскетичной», отмечает, что, читая, Блок как бы вызывал в своей эмоциональной памяти все то, что владело им при создании стихотворения. А поскольку строй его мыслей и чувств всегда был высок, это и определяло тот оттенок чтения, который мемуаристы называют «важностью» и «значительностью». Чтобы передать это «важное» и «значительное» слушателю, «Блоку надо было сделать как можно более нейтральной, незаметной саму форму произнесения. И его, казалось бы, такая невыразительная, монотонная манера читать стихи, как ни странно это на первый взгляд, необычайно сильно воздействовала на аудиторию» [121, с. 57].

Учителю, чтобы лучше передать в чтении глубоко личностное начало в восприятии Блоком общественных событий, камерную приглушенность, музыкальность его стихов, важно познакомиться с манерой чтения самого поэта и с различными интерпретациями его произведений в исполнении мастеров художественного слова. Так, Д. Журавлев стремился передать трагическое мироощущение поэта, музыку стихов Блока, его потрясающую искренность и огромное чувство правды. М. Козакова привлекали зрелые блоковские стихи, которые он читал размеренно-величаво и интеллигентно-утонченно. В. Ларионова

отличает необычайно бережное отношение к творчеству Блока, стремление высветить его поэтическую индивидуальность. Для Г. Тараторкина характерно ритмическое чтение-раздумье с частыми паузами, неожиданными фразовыми обрывами, конечной интонационной незавершенностью блоковских стихов. Неопределенность положения лирического героя в его исполнении есть тонкое выражение души, забывшей «смертные муки и вольные живые радости».

Чтение зрелых стихов Блока Ю. Яковлевым – это размышления, переживания, воспоминания умудренного опытом, много повидавшего в жизни человека, в котором, однако, все еще жива душа. Пропевает стихи Блока в эмоциональном канале, выявляя глубину и полноту гласных в полудекламационном стиле, А. Демидова. Звуковая наполненность строк проявляется в ее чтении по-женски экспрессивно. Малейший языковой нюанс светится у нее яркими красками. И это очень соответствует восприятию самим Блоком его стихов. Вот что писал Блок редактору С. К. Маковскому: «...всякая моя грамматическая оплошность в... стихах не случайна, за ней скрывается то, чем я внутренне не могу пожертвовать; иначе говоря, мне так "поется"» [17].

Опираясь на принцип «многочтения», учитель при перечитывании, например, стихотворения Блока «Россия», может предложить школьнику свой исполнительский комментарий. Он отметит, что «Россия» – это одно из самых светлых произведений поэта. Возможно, в этих строках Блок вспоминает Шахматово, его окрестные деревеньки, холмы, поля, леса, соседнее Боблово, сыгравшее в его жизни значительную роль. Затем следует сыновье признание в любви к Родине: Россия, нищая Россия, Мне избы серые твои, Твои мне песни ветровые – Как слезы первые любви! Но это не слезы отчаяния, огорчения и грусти – это слезы особой просветленной радости, особого душевного подъема.

Убежденность в стойкости России перед любыми испытаниями, посылаемыми ей судьбой, звучит в строках:

Пускай заманит и обманет, —
Не пропадешь, не сгинешь ты...

В заключительных же строках наряду с верой в Россию чувствуется непреходящая грусть, навеянная «тоской острожной» в глухой песне ямщика. И в слиянии веры в Россию и тревоги за ее будущее, любви и жалости к ней – особенность блоковского мировосприятия, отличающего его поэзию.

После разговора о словах-символах в лирике Блока (Прекрасная Дама, жизнь – путь – дорога, сны – видения, ветер – снег – туман и др.), которые переходят из одного стихотворения в другое, учитель может предложить школьникам к заключительному занятию найти в стихах поэта, например, слово «туман» и попытаться передать в чтении его различные смыслы. Мы выбрали это слово-символ еще и потому, что оно так часто встречается в лирике Блока, что нашло отражение даже в названиях многих стихов поэта: «Однажды в октябрьском тумане...», «В туманах, над сверканьем рос...», «Тебя скрывали туманы...», «Встану я в утро туманное...» и т. д. В качестве примера учитель читает:

В сыром ночном тумане
Все лес, да лес, да лес...

В данной строфе по интонации школьники находят соединение в одной плоскости огня как символа света и надежды и тумана как символа мрака и забвения, из которых лирический герой пока не может найти выхода, и описание природы помогает нам почувствовать его безысходное состояние.

«Всякое стихотворение, – писал Блок, – покрывало, растянутое на остриях нескольких слов. Эти слова светятся как звезды. Из-за них существует стихотворение» [18, с. 84]. Роль такого слова-звезды в поэтике Блока и играет слово «туман». Оно часто соединяется с эпитетом «седой»:

Все обман, седым туманом
Ползет печаль угрюмых мест...

Эти строки из стихотворения Блока «Седое утро» легко соотносятся со стихотворением И. Тургенева «В дороге» («Утро туманное, утро седое»).

Школьники отмечают, что многие стихи Блока отличает повторяемость одних и тех же слов и форм, характерных для песенного творчества, что определяет основную интонацию чтения. Учитель добавит, что образ тумана выступает здесь в качестве доминанты, на базе которой «расценивается описание самого прекрасного, бывавшего только раз в жизни – состояния молодости» [83, с. 71]. Образ тумана как бы хранит святость чувства, благородные воспоминания лирического героя о светлых днях. Причем целомудренность чувства становится все значительнее по мере нарастающей напряженности, создаваемой повторением слова «туман». Делаем вывод, что слово «туман» – сугубо блоковский символ, который проходит через всю его поэзию. Его смысловые оттенки помогают читателям (и слушателям) глубже понять личность поэта, проследить эволюцию его творческого пути.

Особого мастерства требуют уроки по обучению школьников **художественному рассказыванию** – одному из видов искусства слова, заключающемуся в передаче слушающим идейно-художественного содержания повествовательного прозаического произведения в собственной речи рассказчика с целью вызвать у них те представления, мысли и чувства, которые возникают у самого исполнителя в процессе его творчества. В 20-е годы одним из теоретиков рассказывания была высказана мысль о том, что рассказывание – есть искусство, которое может применяться как педагогический метод. Рассказчик может быть художником вне педагогической деятельности, но рассказчик не может быть педагогом вне искусства.

В основе художественного рассказывания лежат те же принципы, что и в основе выразительного чтения. Однако, если чтец точно передает текст автора, то рассказчик – всегда импровизирует. В этом одно из преимуществ рассказывания перед чтением в отношении развития речи. Иногда рассказывание называют художественным пересказом. По своей структуре оно действительно является воспроизведением текста в той последовательности, в которой он воспринимается при чтении, но существенно отличается от пересказа, опирающегося на репродуктивную деятельность. Рассказывание возможно только в том случае, если исполнитель овладеет и передаст в речи не только текст, но и подтекст литературного произведения. Главное в рассказывании – его коммуникативная функция, выражающаяся в умении рассказчика проявить свое личное отношение к исполняемому тексту, воздействовать словом на ум, чувства и эмоции слушателей, полностью убедить их своим рассказом. Рассказывание не может быть нехудожественным. Художественность, т. е. образность, живость, воздейственность, – отличительная черта этого вида деятельности. Как только рассказывание теряет эти качества, оно перестает быть не только художественным, но и рассказыванием вообще, превращается в обычный пересказ.

Художественное рассказывание – эффективное средство развития монологической речи, индивидуальной манеры речи повествователя. В зависимости от преобладания словесно-понятийного или эмоционально-образного компонента в мышлении рассказчика делятся на два типа. К первому типу можно отнести, например, бабушку М. Горького Акулину Ивановну, которая сказки сказывала тихо, таинственно, точно вливая в сердце силу, приподнимающую мальчика. Представитель второго типа рассказчиков – Д. С. Асламов,

который, рассказывая, все время находится в движении, оборачивается то в одну сторону, то в другую сторону, иногда встает с места, руками обозначает размеры, если приходится, например, говорить о величине, росте. «Настроение, восторг публики передаются и ему, и, особенно когда аудитория не может сдерживать смеха, он увлекательно и заразительно хохочет вместе с ней, прерывая рассказ. Необычайно подвижно и лицо его» [1, с. 251].

В зависимости от уровня развития речи и индивидуально-психологических особенностей одни рассказчики излагают повествование близко к тексту, другие – более свободно, оформляя речь по-своему, своими словами. Различают и две формы рассказывания: литературное (в его основе лежит чужой текст) и авторское, когда рассказчик сам является и автором, и исполнителем повествования.

Высшая форма искусства рассказчиков – импровизация. Полностью владел импровизацией, например, А. В. Луначарский, который мог без всякой подготовки и напряжения произносить блестящие речи. В. О. Ключевский, наоборот, готовил свои «экспромты» в тиши кабинета, аккуратно их записывал и даже нумеровал, а затем как бы невзначай вставлял в речь. Основное словесное действие рассказчика – **удивить**.

Оно вытекает из его страстного желания поделиться с аудиторией теми мыслями и чувствами, на которые его наводит та или иная история. Хороший учитель должен в совершенстве владеть навыками рассказывания и умело использовать его как методический прием и творческую форму работы в системе уроков по изучению той или иной темы.

Особый интерес у детей вызывает рассказывание учителем сказок. Сказки интересны детям острым сюжетом, фантастическими ситуациями, привлекают счастливым концом. Содержание сказок, в которых обычно торжествуют добро и справедливость, мужество, смелость и благородство души, действует на душу ребенка, пробуждая в нем высокие нравственные чувства. «Сказка – это первые и блестящие попытки русской народной педагогики, – писал К. Д. Ушинский, – и я не думаю, чтобы кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа» [111, с. 569]. Сказки воспитывают любовь к Родине, приближают детей к культуре народа, знакомят с его укладом и обычаями. Через сказку школьники овладевают родным языком, начинают понимать его красоту.

Сказки имеют свои, выработанные веками приемы, которые необходимо соблюдать при их исполнении. Так, например, большое смысловое значение имеет прием троекратного повторения. В третьем случае он достигает наивысшей точки и является кульминационным моментом, после которого наступает перелом в действии. Повторы придают ритмичность сказочному стилю и диктуют неторопливость повествования. Но главное условие рассказывания сказок – естественное общение со слушателями.

Чистоту, простоту мы у древних берем,
Саги, сказки из прошлого тащим,
Потому что добро остается добром
В прошлом, будущем и настоящем.

Эти строки из «Баллады о времени» В. Высоцкого стали эпиграфом одного из **уроков развития речи** в 5 классе на материале сказок (Нина Н.).

Учительница рассказала детям начало и середину башкирской сказки «Золотые руки». Учащиеся должны были придумать конец сказки, дающий ответ на вопрос, каким богатством обладал юноша. Ответы бывают самыми неожиданными. Лишь немногие из ребят обращают внимание на название сказки и видят богатство юноши в его умениях и руках, с помощью которых он может стать богаче всех женихов. После обсуждения различных вариантов учитель выразительно читает конец по книге.

В данных примерах рассказывание учителя было образцом для учащихся, средством развития их мышления, воображения, речи, кроме того, оно активизировало внимание школьников к изучаемому материалу, вызвало интерес к нему. Органически сочетаясь с другими приемами, рассказывание используется с целью создать необходимую эмоциональную атмосферу на уроке, помочь школьникам проникнуть в суть произведения, понять внутренний мир героев, мотивы их поведения.

Процесс подготовки текста к рассказыванию довольно сложен. Деятельность рассказчика можно сравнить с работой архитектора, когда он намечает общий план повествования; живописца, так как ему приходится рисовать воображаемые картины; скульптора, который, вглядываясь в образы героев, высекает их фигуры. Он также и оратор, намечающий опорные пункты и наиболее интересные места рассказа, и, наконец, в момент исполнения – пианист.

Основные принципы рассказывания заключаются в том, что рассказчик воспроизводит текст, как будто он сам был свидетелем передаваемых им событий. Это обязывает его выразить свое отношение к происходящему и помочь слушателям увидеть то, о чем он говорит, и как бы вместе с ним участвовать в событиях.

Отчетливость представлений должна освобождать рассказчика от необходимости запоминания точного текста. Перечитывая текст, надо постараться создать ряд мысленных иллюстраций к нему, пережить его в образах. «Когда эти образы детально и отчетливо будут обдуманы... рассказчик устанавливает план, по которому пойдет изложение. Основные моменты этого плана закрепляются в его сознании в образах и картинах» [25, с. 42]. Создав такой план, рассказчик мысленно 2–3 раза повторяет его. Когда весь текст будет усвоен таким образом, уже нечего опасаться, что из памяти выскользнут основные звенья. Если же забудутся несущественные детали, – это не имеет большого значения, считает А. Д. Буравцова.

Известно, что люди почти никогда не излагают слово в слово содержание прочитанного. При чтении текста мозг формирует «свою трактовку содержания того, что читается, происходит перекодирование текста на язык собственных мыслей читателя. Именно этим осмысленное восприятие текста отличается от механической зубрежки.

В качестве примера проследим ход работы по подготовке к рассказыванию **сказки Г. Х. Андерсена «Мотылек»**. Для того чтобы найти правильный ключик к исполнению, рассказчику необходимо решить, кто ведет повествование. Иногда у Андерсена – это шутник, иногда – старый мастеровой, иногда – лукавый мудрец. В данном произведении перед нами мудрец, знающий наперед, что у легкомысленного мотылька ничего не получится, так как поиски подруги жизни – дело серьезное. «Мотылек вздумал жениться. Конечно, ему захотелось взять за себя хорошенький цветочек...» Далее рассказчику предстоит поведать, как мотылек выбирал себе невесту и чем все это закончилось. Но главное – не сюжет, а отношение рассказчика к выбору героя. Чрезмерная осторожность, доходящая до трусости, эгоистическое стремление не прогадать привели его к неудаче. Мотылек сам себя наказал и остался холостяком.

В процессе освоения текста рассказчику предстоит отыскать опорные, ключевые слова, которые помогут ему запомнить сюжет сказки. Ими могут быть названия цветов, с которыми познакомился мотылек сначала весной, когда он был молод, потом – осенью, под старость. После освоения содержания сказки рассказчику можно приступать к ее исполнению, стремясь при этом реализовать как можно точнее намеченную им исполнительскую задачу.

Овладевать навыками художественного рассказывания будущие учителя должны главным образом на занятиях по выразительному чтению. Используя этот вид работы в качестве приема подготовки текста к чтению прозы, мы предлагаем им рассказать содержание того или иного произведения близко к тексту, стремясь заинтересовать слушателей, вызвать у

них эмоциональное отношение к рассказываемому. На занятиях по методике преподавания литературы мы даем студентам задание разработать фрагмент урока, включающего в себя рассказывание учителя.

В старших классах учитель использует чаще всего элементы художественного рассказывания, которые должны органично входить в его лекцию о писателе. В. В. Голубков советовал: «Если по ходу лекции надо познакомить учеников с содержанием неизвестных им произведений, это надо сделать в форме художественного рассказывания» [376, с. 238]. Так, например, знакомя школьников с биографией и творческим путем И. С. Тургенева, учитель может использовать в своем рассказе отрывки из «Стихотворения в прозе» писателя, из романов «Рудин» или «Накануне». Характеризуя раннее реалистическое творчество М. Горького, он не может не обратиться хотя бы к краткому изложению содержания таких его рассказов, как «Челкаш», «Коновалов» и т. д. Следует отметить, что сама лекция в целом должна быть по возможности дана в форме художественного рассказывания. Ее художественность складывается из построения материала по законам художественной логики, обобщений образного характера, живого эмоционального отношения учителя к тому, о чем он говорит, из желания и умения воздействовать словом.

Есть учителя, которые лекцию, например, о Л. Толстом прочитают совсем не так, как лекцию о Чехове или Маяковском. Они обладают даром излагать материал в стиле, соответствующем мировосприятию писателя, тому главному, что присуще его личности и творчеству, выражая при этом свое отношение к нему. Так, например, одну из лекций о Блоке учительница начала с признания о том, что понять Блока и его произведения ей во многом помог рассказ В. Вишневского о поэте, рассказанный им в свою очередь И. Андроникову.

Третьим показателем сформированности профессионально-коммуникативных компетенций стало проявление в речи и чтении студентов таких функций субъектов общения, как: 1) коммуникативная, обеспечивающая взаимосвязь, взаимодействие со слушателями (владение навыками словесного действия); 2) когнитивная, включающая в себя знания, мнения и представления субъекта и несущая его интеллектуальное отношение к тому, что сообщается (уровень восприятия и литературного развития); 3) коннотативная, оценочно-экспрессивная, несущая в себе эмоциональное отношение к тому, что сообщается (уровень эстетического сознания); 4) креативная (творческая активность); 5) эмотивная, отражающая сопереживание субъекта в виде чувств, эмоций, аффектов, настроений (артистизм и общительность). При этом мы разделили компетенции на три группы: общепедагогические, связанные с саморегуляцией и установлением взаимоотношений; специальные, характерные для деятельности учителя-словесника, и специфические, необходимые для овладения искусством чтения. Именно эти три группы компетенций, сформированных в экспериментальной группе, сравнивались с результатами обучения в контрольной группе.

Таблица 11

Показатели повышения уровня развития студента как субъекта общения (до обучения – в числителе, после обучения – в знаменателе)

№	Имена	Уровень литературного развития ^а	Уровень эстетического сознания	Творческая активность, креативность	Артистизм и общительность	Владение словесным действием
1	Юля А.	2/3	2/3	4/5	3/4	4/4
2	Ира Б.	2/2	2/3	3/4	4/4	3/4

3	Вика В.	2/3	3/4	5/4	4/5	4/5
4	Ольга Г.	2/3	2/3	3/4	4/4	3/4
5	Настя Д.	2/2	2/2	3/4	4/5	4/5
6	Елена К.	2/3	2/3	3/3	4/4	4/4
7	Маша Л.	3/3	3/4	4/5	5/5	5/5
8	Таня М.	2/3	3/3	4/5	4/5	4/5
9	Нина Н.	2/3	2/3	4/5	4/5	4/5
10	Лиза П.	2/3	2/3	4/4	3/4	4/4
11	Сергей Р.	0/1	0/2	3/3	2/3	3/3
12	Саша Т.	2/2	2/3	3/4	3/4	3/4

*Три уровня по классификации Н. Д. Молдавской (1, 2, 3 – наивысший) и четыре уровня эстетического сознания по классификации Л. П. Печко: 1) неосознанная оценка, 2) нормативно-осознанная, 3) глубоко осознанная, 4) творческая, создающая новые ценности. Остальные показатели оценивались по шестибальной системе.

Таблица 12

Профессионально-коммуникативные компетенции студентов, сформированность которых проверялась в ходе эксперимента

I. Общепедагогические, связанные с саморегуляцией и установлением взаимоотношений	
Исполнительские	Режиссерско-педагогические
1. Умение осознавать свою коммуникативную задачу, уточнять ее	1. Умение осознавать свою коммуникативную задачу, уточнять ее
2. Знание механизмов общения и средств педагогической коммуникации	2. Знание механизмов общения и средств педагогической коммуникации
3. Знание индивидуальных особенностей учащихся	3. Знание индивидуальных особенностей учащихся
4. Способность устанавливать отношения с учениками, анализировать их состояние	4. Способность устанавливать отношения с учениками, анализировать их состояние
5. Готовность создать на уроке атмосферу творчества	5. Готовность создать на уроке атмосферу творчества
6. Навыки вербальной коммуникации	6. Навыки вербальной коммуникации

7. Навыки невербальной коммуникации	7. Навыки невербальной коммуникации
8. Способность устанавливать обратную связь в общении	8. Способность устанавливать обратную связь в общении
9. Владеть техникой активного молчания, уметь слушать	9. Владеть техникой активного молчания, уметь слушать
10. Правильно выбрать стиль общения, найти оптимальный тон	10. Правильно выбрать стиль общения. Найти оптимальный тон
11. Адекватно реагировать на коммуникативные трудности	11. Адекватно реагировать на коммуникативные трудности
12. Умение держаться, владеть собой	12. Умение устанавливать причины ошибок и устранять их
13. Контролировать свое эмоциональное состояние	13. Готовность задавать вопросы и отвечать на них
14. Учитывать реакции учеников, снимать психическое напряжение	14. Способность импровизировать, говорить экспромтом
15. Привлекать к себе внимание и интерес слушателей.	15. Адаптироваться к пониманию учащихся, перестраивать ход работы
2. Коммуникативные компетенции учителя (специальные)	
1. Способность вовлекать учащихся в процесс постижения произведения	1. Устанавливать духовный контакт с писателем (поэтом)
2. Переживать с учениками радость открытия	2. Переживать с учениками радость открытия
3. Понимать ход развития мысли автора, осознавать степень понимания произведения	3. Понимать глубину проникновения в произведение, его подтекст
4. Способность заинтересовать творчеством писателя	4. Выявлять отношение учащихся к прочитанному
5. Умение пользоваться эмоциональными средствами воздействия	5. Оказывать помощь учащимся на основе знания их психологии и реальных возможностей
3. Коммуникативные компетенции, необходимые для овладения искусством чтения (специфические)	
1. Навыки исполнительского анализа	1. Бережное отношение к авторскому тексту
2. Владение законами искусства чтения и рассказывания	2. Владение законами искусства чтения и рассказывания
3. Владение элементами словесного действия	3. Владение элементами словесного действия
4. Способность вызывать у себя творческое самочувствие	4. Готовность выполнять функции интерпретатора и истолкователя
5. Умение добиваться формы воплощения текста в слове	5. Умение выбирать материал в соответствии с данными чтения

Качество сформированности коммуникативных компетенций оценивалось в процессе обсуждения каждого проведенного урока по шкале: 1) «почти не владеет»; 2) «владеет очень слабо»; 3) «владеет почти хорошо»; 4) «владеет хорошо»; 5) «владеет очень хорошо». Результаты оценок экспериментальной группы оказались значительно выше после обучения, чем до обучения, и их можно представить в таблице (по трем группам умений).

Таблица 13

Уровни КО Баллы в %	До обучения			После обучения		
	1	2	3	1	2	3
Почти не владеет	–	–	5	–	–	–
Владеет слабо	30	25	40	–	–	–
Владеет почти хорошо	60	65	45	40	20	25
Владеет хорошо	10	10	10	40	60	65
Владеет очень хорошо	–	–	–	20	20	10

Целью статистической интерпретации результатов была оценка качества обучения (КО). При оценке качества знаний, умений и навыков мы исходили из определения, предложенного И. М. Ващенко и В. А. Трайневым: «Умения – это **что** умеет делать студент при воплощении теоретических положений в практическую деятельность, а навыки – **как** умеет делать» [26, с. 294]. Авторы разработали следующие уровни усвоения знаний: 1) уровень «знакомства»; 2) уровень «репродукций» (знания – копии); 3) уровень «знания – умения»; 4) уровень «знания – навыки», или «трансформации» [26, с. 35–36]. С помощью последнего уровня, по их мнению, можно определить уровень сформированности системы качества обучения, т. е. компетентности «как общего оценочного термина, обозначающего способность к деятельности "со знанием дела"» [26, с. 259].

В перечне критериев общепедагогических коммуникативных компетенций у нас было 12 показателей, поэтому каждый студент мог получить до 60 баллов (по шестибальной шкале).

После обработки данных выделилось три уровня сформированности компетентности: низкий, средний, высокий. К низкому уровню были отнесены студенты, набравшие количество баллов в интервале $M - 4 \Sigma$, к среднему – $M \pm 2 \Sigma$, к высокому – $M + 4 \Sigma$.

Таблица 14

Показатели сформированности общепедагогических коммуникативных компетенций (по сравнению с контрольной подгруппой)

Уровни КО Подгруппы	Контрольная		Экспериментальная	
	до обучения	после обучения	до и после обучения	
Низкий (знания – копии)	11, с. 5	7, с. 5	10, с. 0;	–
Средний (знания – умения)	40, с. 5	42, с. 5	40, с. 5;	39, с. 5
Высокий (знания – навыки)	8, с. 0	10, с. 5	9, с. 5;	20, с. 5

Следовательно, обучение студентов на занятиях практикума и факультатива исполнительским и режиссерско-педагогическим компетенциям в экспериментальной подгруппе почти в 2 раза превысило уровень сформированности у них общепедагогической коммуникативной компетентности по сравнению со студентами контрольной подгруппы. Доказательством стали уроки, проведенные испытуемыми на уроках литературы.

Основными показателями сформированности профессионально-коммуникативной компетентности стали общепедагогические компетенции, составной частью которых являются исполнительские и режиссерско-педагогические компетенции. Применение этих компетенций проверялось во время педагогической практики. Сопоставление с контрольной подгруппой показало, что уровень профессионально-коммуникативной компетентности в экспериментальной подгруппе оказался почти в 2 раза выше, чем в контрольной. Об этом свидетельствует и снижение количества ошибок и психологических барьеров в общении с классом, над преодолением которых студентам еще предстоит много работать в их будущей педагогической деятельности.

Заключение

«Практикум по выразительному чтению» как вузовская дисциплина по степени важности в педагогическом вузе должен занять более значительное место, стать в один ряд с лингвистическими и литературоведческими дисциплинами. Сам процесс обучения искусству чтения является одной из форм филологического образования студентов, их нравственно-эстетического и художественного развития. Тесная связь эстетического воспитания и профессионального обучения является одним из условий эффективной подготовки будущих учителей к педагогической деятельности. Но без специальной подготовки у студентов не появится творческая потребность воздействовать художественным словом на своих учеников, не разовьется умение творчески увлекаться литературным произведением, глубоко и всесторонне разрабатывать логическую и эмоционально-образную выразительность в чтении, в результате чего текст становится для них своим собственным.

Чтобы обучение выразительному чтению в педагогическом вузе приобрело профессиональный характер, необходимо установить творческую взаимосвязь педагогической и театральной методики при обучении студентов искусству живого устного слова. Методика обучения чтецкому искусству предполагает овладение основными элементами словесного действия. Они являются основой исполнительских и режиссерско-педагогических компетенций студентов как составной части их профессионально-коммуникативной компетентности, главный показатель которой – мастерство педагогического общения со школьниками на материале избранного ими для преподавания предмета.

Исполнительская и режиссерско-педагогическая деятельность будущих педагогов на занятиях по художественному (выразительному) чтению в наибольшей степени, чем все другие дисциплины, формирует их психолого-педагогическую и профессионально-коммуникативную компетентность, продуктивно-творческое мышление, эмоциональную зрелость и опыт, адекватность поведения во время общения с учащимися в школе, повышает общий уровень теоретической и методической подготовки будущих учителей.

Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что коммуникативно-компетентностный подход к овладению студентами искусством художественного чтения повышает качество их обучения, помогает развить способность применять сформированные компетенции на практике, повышает уровень коммуникативной культуры, от которой зависит совершенствование педагогического мастерства будущих учителей. Данный подход позволяет определить, что наибольших успехов в обучении искусству чтения достигают студенты с экстравертной сознательной установкой и преобладанием в деятельности таких рациональных функций, как мышление и чувство.

Изучив последние научно-методические достижения в области обучения студентов искусству художественного чтения, мы пришли к выводу о том, что основные направления исследования данной проблемы надо искать в положениях театральной педагогики и ее недавно зародившейся школы «полихудожественного образования» средствами различных видов искусств и претендующей на стержнеобразующую роль в гуманитарном образовании. Необходимо готовить не только пользователей Интернета, но и пользователей искусства, которое сопровождает человека всю его жизнь. Логическая сфера познания теснейшим образом связана с эмоционально-образной сферой, художественной, и непонимание роли последней пагубно сказывается на формировании личности студентов и школьников.

Проверка уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетентности проводилась по следующим показателям: 1) владение навыками словесного действия; 2) преодоление коммуникативных ошибок и психологических барьеров в общении; 3) проявление в речи и чтении таких функций субъектов общения, как: а) коммуникативная,

обеспечивающая взаимодействие со слушателями; б) когнитивная, включающая в себя знания, мнения, представления субъекта и несущая его интеллектуальное отношение к тому, что сообщается (уровень восприятия и литературного развития); в) конно-тативная, оценочно-экспрессивная, несущая в себе эмоциональное отношение к тому, что сообщается (уровень эстетического сознания); г) эмотивная, отражающая сопереживание субъекта в виде чувства-отношения (артистизм и общительность); д) креативная, обозначающая его творческую активность.

Практическое применение профессионально-коммуникативных компетенций проверялось во время педагогической практики. Сопоставление с контрольной группой показало, что уровень профессионально-коммуникативной компетентности в экспериментальной группе оказался почти в 2 раза выше, чем в контрольной. Об этом свидетельствует и снижение количества ошибок в общении с классом, над преодолением которых студентам еще предстоит много работать в их будущей педагогической деятельности.

В перспективе необходимо и дальше расширять и углублять взаимосвязь методической науки с театральной педагогикой, оказывающей благотворное влияние на литературное образование и эстетическое воспитание студентов и школьников; продолжить исследования в области устной филологии, начатые С. Бернштейном, П. Брангом, Н. Говоровым и др.; активнее использовать аудио- и видеозаписи с чтением литературных произведений мастерами художественного чтения с целью их обсуждения на занятиях.

Литература

1. Азадовский М. Литература и фольклор. – М., 1938.
2. Аксаков С. История моего знакомства с Гоголем. Собр. соч. Т. 3. – М., 1956.
3. Аксенов В. Н. Художественное слово. – М., 1962.
4. Анкудович Л. М. Работа чтеца над словом. – М., 1983.
5. Анкудович Л. М., Итина О. М. Логическое чтение. – М., 1963.
6. Апресян Г. З. Ораторское искусство. – М., 1972.
7. Арго А. М. Звучит слово: Очерки и воспоминания. – М., 1962.
8. Артоболевский Г. В. Художественное чтение. – М., 1978.
9. Баженов М. Н., Черкашина Р. А. Выразительное чтение. Харьков, 1960.
10. Бахтин М. М. а) Эстетика словесного творчества. – М., 1986; б) К методологии литературоведения: Контекст. 1974 / Под ред. А. С. Мясникова. – М., 1975.
11. Белинский В. Г. Полн. собр. соч. Т. 4. – М., 1954.
12. Беляева Л. И. К вопросу о типологии читателей. Проблемы социологии и психологии чтения / Под ред. Э. Г. Храстецкого. – М., 1975.
13. Бендер Н. А. а) Художественное чтение. – М., 1975; б) Принципы системы Станиславского в творчестве чтеца. – М., 1954. – Вып. 1.
14. Бернштейн С. И. В чем сущность художественного чтения // Говорит СССР. – 1935. – № 24.
15. Биркенбил В. Ф. Язык интонаций, мимики, жестов. – СПб., 1997.
16. Блинов И. А. Выразительное чтение учителя-словесника. – М., 1963.
17. Блок А. А. Собр. соч. в 8 т. Т. 4. – М.; Л., 1963. – 196 с.
18. Блок А. Записные книжки. Кн. 15. – М., 1965.
19. Богин Г. И. Типология понимания текста. – Калинин, 1986.
20. Бранг П. Звучащее слово: Заметки по теории и истории декламационного искусства / Пер. с нем. – М., 2010.
21. Бродецкий А. Я. Внеречевое общение в жизни и искусстве. – М., 2000.
22. Брызгунова Е. И. Практическая фонетика и интонация русского языка. – М., 1963.
23. Бугаева С. С. Методика подготовки к выразительному чтению литературного произведения на практикуме в пединституте: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1979.
24. Булатова О. С. Педагогический артистизм. – М., 2001.
25. Буравцова А. Д. Художественное рассказывание в преподавании литературы // Литература в школе. – 1940. – № 4.
26. Ващенко И. М., Трайнев В. А. Стратегия повышения педагогического образования в вузе. – М., 2005.
27. Вересаев В. Пушкин в жизни. – М.; Л., 1932.
28. Верховский Н. Ю. Книга о чтецах. – М., 1950.
29. Виноградов Н. А. Выразительное чтение в школе // Народное образование. – 1907. – Вып. 3.
30. Волкова Е. В. Произведение искусства в сфере художественной культуры. – М., 1979.
31. Волконский С. М. Выразительное слово. – СПб., 1913.
32. Выразительность как проблема эстетики / Сост. М. В. Логинова. – Саранск, 2000.
33. Германова М. Г. Книга для чтецов. – М., 1964.
34. Говоров Н. С. Театр рассказа. – СПб., 2008.
35. Гоголь Н. В. Собр. соч. в 14 т. Т. 8. – М., 1952.

36. Головенко О. М. Система Станиславского в процессе формирования педагогической техники будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1991.
37. Голубков В. В. а) «Кавказский пленник» в начальных классах / Под ред. В. В. Голубкова и С. М. Петрова. – М., 1965; б) Методика преподавания литературы. – 7-е изд. – М., 1962.
38. Гончаров И. Ф. Эстетическое формирование школьников средствами искусства и действительности. – М., 1986.
39. Горбушина Л. А., Николаичева А. П. Выразительное чтение. – М., 1978.
40. Гройсман А. Л., Чалкова Е. Г. О системе психорегулирующих воздействий в театральной педагогике. Психология воздействия / Под ред. А. А. Бодалева и Г. А. Ковалева. – М., 1989.
41. Гунько В. А. Практикум по выразительному чтению. – Брянск, 1980.
42. Гуренко Е. Г. Исполнительское искусство: методологические проблемы. – Новосибирск, 1985.
43. Дементьев В. Грани стиха. – М., 1988.
44. Ершов П. М. Технология актерского искусства. – М., 1959.
45. Жинкин Н. И. а) Механизмы речи. – М., 1958; б) Психологические основы развития речи. В защиту живого слова / Сост. В. Я. Коровина. – М., 1966.
46. Журавлев Д. Н. а) Жизнь. Искусство. Встречи. – М., 1985; б) Об искусстве чтеца. Искусство звучащего слова / Сост. О. М. Итина. – М., 1965. – Вып. 1.
47. Закушняк А. Я. Вечера рассказа. – М., 1984.
48. Записки Института живого слова. В 2 т. Т. 1. – Пг., 1919.
49. Запорожец Т. И. Логика сценической речи. – М., 1974.
50. Захава Б. Е. Мастерство актера и режиссера. – М., 1978.
51. Зимницкий В. Г. Обучение выразительному чтению в низших и средних учебных заведениях. – М., 1901.
52. Иванова-Лукьянова Г. Н. Культура устной речи. – М., 1998.
53. Ильев В. А. Когда урок волнует (театральная технология в педагогическом творчестве). – Пермь, 2008.
54. Ильин Н. Искусство чтения // Московская правда. 1994. От 04.08.
55. Ионин Г. Н. Проблема интерпретации художественного текста в учебной и профессиональной деятельности. Интерпретация художественного текста в вузе и школе. – СПб., 1993.
56. Интеграция – основа продуктивных моделей современного гуманитарно-художественного образования / Под ред. Л. Г. Савенковой. – М., 2010.
57. Кан-Калик В. А., Хазан В. И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе. – М., 1988.
58. Кареев Л. И. Искусство звучащего слова в античные времена: Автореф. дис. ... канд. искусствовед. наук. – М., 1984.
59. Качалов В. И. Из воспоминаний. – М., 1945.
60. Кнебель М. О. а) Поэзия педагогики. – М., 1984; б) Кнебель М. О., Лурия А. Р. Пути и средства кодирования смысла // Вопросы психологии. – 1971. – № 4.
61. Кожин В. О Рубцове // Н. Рубцов. Стихи. – М., 1986.
62. Колосов Р. В. Театр одного актера в России последней четверти ХХI в.: Автореф. дис. ... канд. искусствовед. наук. – М., 2004.
63. Коровяков Д. Д. Искусство выразительного чтения. – СПб., 2011.
64. Кравцов А. Н. Искусство живого слова: история, закономерности, школа. – М., 2003.
65. Кристи Г. В. Воспитание актера школы Станиславского. – М., 1968.
66. Крупник Е. П. Психологическое воздействие искусства. – М., 1999.

67. Кузовлев В. П. Профессиональная подготовка студентов в пединституте: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1999.
68. Куницын А. Работа актера-рассказчика над текстом. – М., 1957.
69. Лакеев В. А. Методические аспекты использования наследия К. С. Станиславского в преподавании литературы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1981.
70. Лезувэ Э. Чтение как искусство / Пер. с фр. – М., 1884.
71. Леонтьев А. А. Психология речевого общения. – М., 1999.
72. Линклейтер К. Освобождение голоса / Пер. с англ. – М., 1993.
73. Литературное и художественное образование школьников: Материалы конференции / Под ред. Н. М. Свириной. – СПб., 2002.
74. Лотман Ю. М. Об искусстве. Статьи. Заметки. Выступления / Сост. Р. Г. Григорьев и М. Ю. Лотман. – СПб., 1990.
75. Любимцев П. Е. Очерки по истории чтецкого искусства. – М., 2008.
76. Макаренко А. С. Соч. в 7 т. Т. 5. – М., 1958.
77. Мастера художественного слова: Сборник. – М., 1983. – Вып. 1; 1988. – Вып. 2.
78. Методические указания для занятий по выразительному чтению / Под ред. О. Ю. Богдановой. – М., 1979.
79. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М., 1976.
80. Найденов Б. С., Завадская Т. Ф., Соловьева Н. М., Шевелев Н. Н. Выразительное чтение. – М., 1972.
81. Найденов Б. С., Коренюк Л. Ю., Майман Р. Р., Соловьева Н. М., Завадская Т. Ф. Методика выразительного чтения. – М., 1977.
82. Неменский Б. М. Искусство как инструмент познания организации жизни // Наука – образованию. – 2012. – № 2.
83. Образное слово Блока. Сборник. – М., 1980.
84. Никифорова О. И. Восприятие художественной литературы школьниками. – М., 1959.
85. Овчинникова А. П. Жанровое многообразие в исполнительском искусстве художественного чтения: Автореф. дис. ... канд. искусствовед. наук. – Тбилиси, 1988.
86. Осокин В. В. Логическое ударение. – Томск, 1968.
87. Острогорский В. П. Выразительное чтение. – М., 1916.
88. Очерки истории языка русской поэзии XX в. / Под ред. В. Григорьева. – М., 1990.
89. Панаев И. Литературные воспоминания. – Л., 1928.
90. Петрова А. Н. Сценическая речь. – М., 1981.
91. Петрова Э. А. Мышление и воображение в словесном действии чтеца-рассказчика: Автореф. дис. ... канд. искусствовед. наук. – Л., 1980.
92. Пицальникова В. А. Проблема смысла художественного текста. – Новосибирск, 1992.
93. Познанский А. Д. Советы чтецу-любителю. – М., 1982.
94. Пришвин М. М. Сказка о правде. – М., 1973.
95. Ригельман Н. А. Вечера для чтения // Москвитянин. – 1843. – № 5.
96. Рыбникова М. А. а) Избранные труды / Под ред. Д. Д. Благого и др. – М., 1958; б) Очерки по литературному чтению. – М., 1985.
97. Савкова З. С. Как сделать голос сценическим. – М., 1975.
98. Савова М. Р. Выразительность речи учителя литературы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994.
99. Савостьянов А. И. Проблемы сценической заразительности: Автореф. дис. ... канд. искусствовед. наук. – М., 1987.

100. *Савостьянов А. И.* Личностно ориентированный подход к профессиональной подготовке актера: Дис. ... докт. пед. наук. – М., 1997.
101. *Светозарова Н. Д.* Интонационная система русского языка. – Л., 1982.
102. *Сентюрина Н. И.* Живое слово ребенка в выразительном чтении и устной речи. – СПб., 1913.
103. *Симонов К.* Разговор с товарищами. – М., 1970.
104. *Слонимский А. Л.* Мастерство Пушкина. – М., 1963.
105. *Смоленский Я. М.* Читатель. Чтец. Актер. – М., 2009.
106. *Соловьева Н. М.* а) Основные принципы работы по выразительному чтению. Совершенствование преподавания литературы в школе / Отв. ред. Н. О. Корст. – М., 1972; б) Практикум по выразительному чтению. – М., 1976.
107. *Сомова Л. А.* Коммуникативные основы моделирования уроков литературы: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2010.
108. *Станиславский К. С.* Собр. соч. в 8 т. Т. 2, 3, 5. – М., 1954, 1955, 1958.
109. Структура и уровни эстетического сознания старшеклассников / Под ред. Е. М. Крупника и Л. П. Печко. – М., 1989.
110. *Тростников М. А.* Обучение чтению правильному, сознательному, выразительному. – СПб., 1901.
111. *Ушинский К. Д.* Собр. соч. в 11 т. – М.; Л., 1948. – Т. 2; 1950. – Т. 8.
112. Филологическая герменевтика и общая стилистика. Сборник / Под ред. Г. И. Богина. – Тверь: ТГУ, 1992. – 158 с.
113. *Чернышев В. И.* а) Азбука выразительного чтения. – СПб., 1910; б) В защиту живого слова. – СПб., 1912.
114. Чехов в воспоминаниях современников / Сост. Н. Гитович. – М., 1986.
115. *Шварц А. И.* В лаборатории чтеца. – М., 1968.
116. *Шелестова З. А.* Выразительное чтение и рассказывание. – М., 2003.
117. *Шелестова З. А.* Основы методики выразительного чтения и рассказывания. – М., 2014.
118. *Шелестова З. А.* Приближается звук...: Звучащее слово А. Блока // Литература в школе. – 2006. – № 6.
119. *Шелестова З. А.* А. Чехов в искусстве звучащего слова // Русская словесность. – 2013. – № 5.
120. *Шервинский С. В.* а) О принципах художественного чтения поэзии Пушкина. Пушкин: Исследования и материалы. Т. 5. – Л., 1967; б) Художественное чтение. – М., 1988.
121. *Шилов Л. А.* Голоса, зазвучавшие вновь. – М., 1987.
122. *Щедровицкий Г. П.* Смысл и значение. Проблемы семантики / Отв. ред. В. М. Солнцев. – М., 1974.
123. *Щербакова Г.* а) Беседа о чтецах. – М., 1967; б) Очерк истории художественного чтения. – М., 1958.
124. *Щетинин М. Н.* Дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой. – М., 2008.
125. *Юсов Б. П.* Проблема художественного развития и воспитания школьников: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1983.
126. *Язовицкий Е. В.* Выразительное чтение как средство эстетического воспитания. – Л., 1963.
127. *Якобсон П. М.* Психология сценических чувств. – М., 1936.
128. *Яхонтов В. Н.* Театр одного актера. – М., 1958.

Приложение

Упражнения по развитию дыхания

1. Сильный вдох через нос. Задержите дыхание на один счет и выдыхайте, произнося таблицу гласных: и-э-а-о-у-ы, а затем сочетания согласных: ми-мэ-ма-мо-му-мы и др.

2. Упр. «Цветочный магазин». Представьте, что нюхаете цветок. При вдохе живот выдвигается, ребра расширяются, низ живота подтягивается. Повторите 3–4 раза.

3. Упр. «Свеча». Возьмите узкую полоску бумаги и, представив, что это зажженная свеча, дуйте на нее. Вариант: 2, 3, 4, 5 воображаемых свечей.

4. Упр. «Проколотый мяч». Если на него на уровне груди нажимать, слышно, как выходит воздух. Имитируйте звук «ССССССС...». Нажимайте на мяч без усилий.

5. Упр. «Звукоподражание»: а) вдох, свист ветра: «СССССССС...», б) вдох, жужжание жука: «ЖЖЖЖЖЖ...», в) вдох, шум леса: ШШШШШШ..., г) вдох, рокот трактора: «РРРРРРР...».

6. Упр. «Поймай комара». Вдох, руки раздвигаются в стороны, при постепенном сближении ладоней – выдох. На расстоянии вытянутых рук находится комар, его надо поймать, но так, чтобы не спугнуть: «ЗЗЗЗЗЗЗЗЗЗ...».

7. Представьте, что у вас замерзли руки, согрейте их своим дыханием, проверяя, правильное ли у вас дыхание.

Упражнения по развитию голоса

1. Сделав глубокий вздох, произнести плавно и протяжно: м-м-м..., н-н-н..., л-л-л..., р-р-р-р... И т. д.

2. К согласным М, Н, Л, Р поочередно прибавить гласные И, Э, А, О, У, Ы (Е, Ё, Ю, Я): ММИ, ММЭ, ММА, ММО, ММУ, ММЫ и т. д.

3. Произнести звуки МИ, МЭ, МА и др., делая короткие паузы между ними (имитация подачи мяча).

4. Просчитать от 1 до 10 с постепенным усилением звука, затем – с ослаблением; сначала повышая голос, потом – понижая.

5. Произнести слово «Проснись!» тихо, громко, очень громко, чтобы разбудить спящего.

6. Прочитать, как бы укачивая ребенка, постепенно затихая: «Спи, младенец мой прекрасный, баюшки-баю. Тихо смотрит месяц ясный в колыбель твою...»

7. Произнесите текст в разных регистрах, утрируя звук М:

Мой милый маг, моя Мария,
Мечтам мерцающий маяк,
Мятежны марева морские,
Мой милый маг, моя Мария! (К. Бальмонт)

Гимнастика для языка

1. Упр. «Качели». Открыв рот, попеременно касайтесь кончиком языка то верхних, то нижних зубов с внутренней стороны.

2. Упр. «Маляр». Открыв рот, проведите языком, как малярной кистью, по твердому небу в глубь рта и обратно.

3. Упр. «Вертушка». Вращайте языком по кругу между челюстями и губами то направо, то налево, то наоборот.

4. Упр. «Ковшик». Подвернув кончик языка кверху и зацепив его верхними зубами, втяните его, как бы свертывая, в полость рта так, чтобы он коснулся мягкого неба.

5. Упр. «Чистим зубы». Кончиком языка потрите из стороны в сторону то за верхними, то за нижними зубами.

6. Упр. «Вкусное варенье». Сделав язык ковшом, облизывают верхнюю губу снаружи вовнутрь, задвигая язык за верхние зубы.

7. Упр. «Экскаватор». Придав языку форму ковша, выдвиньте его как можно дальше вперед и задвиньте как можно глубже в полость рта.

Гимнастика для губ и щек

1. Упр. «Полоскание». Катаем воздушный шарик в полости рта, загоняя то за одну, то за другую щеку, то под верхнюю губу, то под нижнюю.

2. Упр. «Надуваем шарик». Втягиваем щеки в полость рта, затем максимально надуваем.

3. Упр. «Хоботок». Улыбнитесь, затем вытяните губы вперед трубочкой; заставьте хоботок провести движение по кругу.

4. Упр. для верхней губы. Губы сомкнуть, на счет «раз» верхнюю губу, скользя по десне, поднимите вверх. Должны обнажиться верхние зубы, которые прикусывают нижнюю губу.

5. Упр. для нижней губы. Губы сомкнуты, на счет «раз» нижняя губа спускается вниз, обнажая нижние зубы, которые прикусывают нижнюю губу.

Упражнения по артикуляции звуков

«А», «Я»

Кто в Москве не бывал, красоты не видал.
Не красна изба углами, а красна пирогами.
На полатях лежать, так ломтя не видать.
Язык бежит, а голова не знает.

«О», «Е»

Один с сошкой, а семеро с ложкой.
Сороки да чечетки – большие трещотки.
Это еж – его руками не возьмешь.
На языке мед, а под языком лед.

«И», «Ы»

Тише кричи – бояре на печи.
Поспешишь – людей насмешишь.
Коли бы да кабы, так росли б во рту бобы.

«У», «Ю»

Терпение и труд все перетрут.
Глупый осудит, умный рассудит.
Юлил, юлил, да не выюлил.

«П», «Б»

От топота копыт пыль по полю летит.
Купи кипу пик.
Лучше врага бить, чем битым быть.

«В», «Ф»

Все за одного, один за всех.
Каков Савва, такова ему и слава.
Фараонов фаворит на сапфир сменял нефрит.

«Т», «Д»

Ткет ткач ткани на платки Тане.
Не сиди сложа руки, так не будет и скуки.
Друг – ценный клад, недругу никто не рад.

«М», «Н»

Где хотенье, там и уменье.
Звала по малину Полина Галину.

«К», «Г», «Х»

На горе гогочут гуси, под горой горит огонь.
Около кола колокола.
Люди пахать, а мы руками махать.
С кем хлеб-соль водишь, на того и походишь.

«Р», «Л»

Валерий кавалерию раскрасил акварелью,
Карьером кавалерия скачет у Валерия.
На горе Арарат растет крупный виноград.
33 корабля лавировали, лавировали, да не вылавировали.

«С», «З»

У осы не усы, не усища, а усики.
У Сени и Сани в сенях сом с усами.
От зорьки до зорьки моряки на вахте зорки.

«Ш», «Ж», «Ч»

Тише, мыши, кот на крыше.
Слишком много ножек у сороконожек.
Шла Саша по шоссе и сосала сушку.
Два щенка щекой к щеке щиплют щетку в уголке.

«Ц», «Ч»

По Чите течет Читинка.
Молодец против овец, а против молодца и сам овца.
Цапля чахла, цапля сохла, цапля сдохла.

Упражнения по орфоэпии

Определите по словарю правильное ударение в следующих словах и произнесите их:

тефтели, гренки, анатом, апартаменты, афера, баловать, ворота, диспансер, дремота, еретик, жемчуг, завидно, заиндеветь, закупорить, заржаветь, засуха, исподволь, мельком, мытарь, некролог, озлобленный, опека, осведомить, пасквиль, петля, поедом, принудить, ржаветь, сажень, сосредоточение, столяр, теплиться, умерший, усугубить, феномен, ханжество, христианин, каталог, кремь, кухонный, мизерный, мусоропровод, новорожденный, памятуя, приговор, сироты, обеспечение, террор, ходатайство, холеный, эксперт, кулинария, статуя, яслей, свекла, наискось.