



ШКОЛА XXI ВЕКА И ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ

Л. В. ШАМРЕЙ,
доктор педагогических наук,
профессор, заведующая кафедрой словесности
и культурологии НИРО
shamalex1@gmail.com

В статье предложены пути совершенствования профессиональной культуры учителей русского языка и литературы; с учетом достижений педагогической и филологической наук уточняются методологические основания современного урока, вводятся новые аспекты функциональной грамотности педагогов (композиционное мышление учителя при строении урока; архитектоника как свойство не только текстов, но и уроков; значимость принципов симметрии и диссиметрии в явлениях жизни, в художественных произведениях, на уроках искусства); теоретический материал иллюстрируется примерами конструирования уроков по циклу А. Блока «Кармен».

The article suggests ways of improving the professional culture of teachers of Russian language and Literature. Methodological foundations of a modern lesson are clarified in recognition of Pedagogics and Philology, new aspects of functional literacy of teachers (compositional thinking of the teacher in the structure of the lesson; architectonics as a property not only texts, but also lessons, the importance of the principles of symmetry and dissymetry in the phenomena of life, in feature works, in art) are introduced. The theoretical material is illustrated by examples of design cycle of lessons on Blok's «Carmen».

Ключевые слова: культура, форма, функция, поэтика, архитектоника, композиция, ритм

Key words: culture, form, function, poetics, architectonics, composition and rhythm

Современный урок литературы в школе — это не просто учебный предмет. Чтение, освоение художественных произведений позволяют юному читателю догадаться, почувствовать и восхититься рождением мысли, приближенной к слову, адекватной слову, выраженной в слове. Язык, создающий этот эффект, не следствие анализа учащимися текста и тем более знания норм русского языка. Это во многом «бессознательное творчество» (А. А. Потебня), так как мысль и слово одно (как греческий логос, болгарская дума).

Усиление внимания в обучении языку как системе при ослаблении качества чтения, освоения художественной речи на родном языке — трагедия гуманитарного образования, перед которым поставлена задача «смыслового чтения», понимания произведения, мира, человека и себя. Учеников заведомо лишают самой возможности понимания, так как для этого необходимо увлечься, погрузиться, проникнуть в тайны мира прошлого и настоящего через произведения искусства. Соотношение мира, человека и языка не похоже на математическое уравнение. Оно не решаемое, а решающее.

Учитель-словесник подчас не в силах преодолеть эту преграду. Не всем дано плыть против течения и жить вопреки. Растерянность, недоумение лишает их стойкости и веры в свои силы, в силу искусства, русского слова. И тогда встреча с миром поэта, писателя превращается

на уроке не в приближение к великим мыслям, а в поиск их упрощения, в систему сведений, которые потом уже никогда не превратятся в целостность видения мира писателем, не возвысят учащегося в размышлении над ответами (или вопросами), которые волнуют все человечество. Порвалась связь времен?

Тем не менее в человеке всегда (все-таки вопреки) живут потребность и способность понять, что происходит с ним и миром. Учитель-гуманитарий, а словесник особенно, испытывает и сохраняет эти способности благодаря самому предмету. Поэтическое слово, гениальная музыка, гармония красок поддерживают те качества в специалисте, без которых урок становится не «моментом» истины, а неуклюжим, мертворожденным пасынком.

В школе в поиске средств сохранения самой сути гуманитарного образования необходимо менять систему подготовки как студентов в вузе, так и учителей в системе повышения квалификации. Менять условия их работы на уроке, где техническое обеспечение не главное, где технологии бессильны, если упускаются глубинные, кардинальные вопросы, связанные со смыслом слова, текста, творчества, эпохи как целостности.

В настоящее время принципиально важно усилить внимание к гуманитарной культуре учителей, к качеству их профес-

В школе в поиске средств сохранения самой сути гуманитарного образования необходимо менять систему подготовки как студентов в вузе, так и учителей в системе повышения квалификации.

сиональной деятельности, и это зависит от масштабности мышления специалиста, от его методологической грамотности, прямо влияющей на отбор и компоновку материала урока, на его умение отличить информационный уровень освоения текста от смыслообразующего. В методике обучения литературе в школе за последние годы предпринято немало попыток перестроить ее преподавание (В. Г. Маранцман, Т. Г. Браже, Г. Н. Ионин, М. П. Воюшина, В. Ф. Чертов, С. А. Зинин, Г. С. Меркин, Б. Ланин, Е. О. Галицких, Г. Л. Ачкасова, Г. А. Кутузов, Е. С. Романичева, Е. Р. Ядровская и др.).

Одной из главных причин такого состояния деятельности учителя является недоверие к слову писателя, укоренявшееся в сознании специалистов с 70—80-х годов XX века (увлекались проблемным обучением, психологизацией процессов, творческой деятельностью учащихся и др.). В школе ослаблено внимание к восприятию и анализу текста: вместо целостности как принципа господствует фрагментарность; вместо учета исторических и литературоведческих особенностей произведения — вульгарность поспешных, незрелых суждений; вместо мира автора, его личности учащиеся видят даже не симулякры, а тени, искаженные и усеченные до неузнаваемости (это можно проследить в работах по ЕГЭ).

Сложно устроенный мир произведения должен и может быть соотнесен с природой урока литературы, с его формой, содержанием, структурой.

Между тем «образ» мира в слове «явленный» и есть, по выражению Б. Пастернака, «чудотворство». Чтобы увидеть его черты, необходима «детская» вера

в образ, представленный писателем, композитором, художником. В настоящее время очевиднее стало противоречие между необходимостью, возможностью, доступностью более глубокого, чем прежде, погружения в текст (об этом свидетельствуют исследования последних десятилетий по поэтике текста, в том числе рекомендованных для школы, начиная с началь-

ных классов) и способами освоения текста на уроке, которые скорее технократичны, слишком рациональны и прямолинейны, не учитывают в достаточной мере природу изучаемых произведений.

Образность как принцип и способ изучения искусства, культуры (особенно художественной) позволяет интенсифицировать функциональную грамотность учителя-словесника, ввести в его профессиональную культуру понятия нелинейного развития сложных живых систем, превращенной формы (как в философском, так и в методологическом планах), интермитентности в развитии человека, способного переходить от материального мира к духовному, «прозревать истины» (М. Мамардашвили, В. Зинченко). Познание явлений человеком в принципе является эстетическим актом (Э. Понтини). Поэтому сложно устроенный мир произведения должен и может быть соотнесен с природой урока литературы, с его формой, содержанием, структурой.

Само представление деятельности на занятии (в совместном творчестве учителя и учащихся при освоении произведения) опирается на фундаментальные постулаты — активность, труд, поведение, в которых с древности (Аристотель) на первом плане были активность психики (Н. Е. Грот), активность и работа нервной системы (И. М. Сеченов), активность познания и общения как первичные основания деятельности (Б. Г. Ананьев и др.). Такого рода интенсивность интеллекта и эмоций в единстве возможна при глубинном увлечении читателя словом, героем, миром писателя. Если у учителя, подобно писателю, будет развито конструктивное, композиционное мышление, то он сможет построить урок подобно архитектору. Проводя учащихся вслед за автором по страницам произведения, опираясь на архитектуру текста и укрупняя ее в сознании читателя, учитель сможет преодолеть застывшие представления об этом ходе работы в теории методики.

Возможности данного подхода были

тщательно изучены во второй половине XX века в методике преподавания литературы (М. А. Рыбникова, Н. И. Кудряшов, Н. Д. Молдавская, В. Г. Маранцман, Т. Г. Браже, О. Ю. Богданова, Т. Ф. Курдюмова и др.).

Ученые-методисты, сами являясь преподавателями, чувствовали силу и недостатки этого подхода. Сила его, как известно, для читателя — в естественности, а недостатком может стать само погружение в детали, власть которых не позволяет в итоге выйти к крупным обобщениям, потребуются специальные заключительные занятия.

Возврат к этому пути анализа необходим практически, но теоретически его возможности серьезно переосмыслены:

✓ само чтение ориентировано на освоение поэтики текста, его глубинных оснований, что требует от учителя умения точно и системно расставить на уроке акценты;

✓ усложнилось само представление о поэтике текста (достаточно сравнить исследования XX века, чтобы убедиться, что «вещество» слова изучается лингвистами, литературоведами, философами, психологами и др., чего стоит только мода на слово «концепт»);

✓ опора на образность текста как целостности позволила усилить в практике внимание к синтезированным формам анализа произведения, усложнить логику его освоения: повысилась значимость первичного восприятия, точности анализа, в процессе которого увеличивается количество заданий, ориентированных на обобщения различного типа; выявления условий для интерпретирования как учебной деятельности в процессе анализа и на специальных уроках.

Современный урок литературы ориентирован на обнаружение архитектурных основ изучаемого текста. Нередко само это понятие в специальной литературе используется как метафора, как синоним понятий «поэтика», «композиция». Содержательное сходство действительно

есть, но и различий немало. Умение и способность учителя, его профессиональное мастерство связаны как раз с выявлением этих особенностей в художественном произведении. Если мыслить урок как органичный изучаемому явлению процесс (основанный на последовательном и многоаспектном чтении, то есть чтении как методе), то необходимо определить, на какие элементы, свойства архитектуры можно опереться.

Архитектура (*древнегреч.*) — построение произведения; термин, обозначающий прежде всего основной принцип построения, общую систему связей между отдельными частями художественного целого. Проявляются эти связи через соотношение частей целого (как внешних, так и конструктивных). Важно, что именно архитектура формирует главное впечатление от восприятия объекта. Через цельность внешнего образа она выражает образную идею, а тектоника придает ей эстетическую форму. Аналогичное значение имеют эти понятия во всех видах искусства. Опора на эти свойства позволит читателю быстрее и качественнее осваивать художественные произведения [8].

Текст произведения представляет собой коммуникативное, структурное и семантическое единство, что проявляется в архитектонике (композиции). Автор произведения, как известно, направляет восприятие читателя, а архитектура (эстетически оформленное развитие идеи) является способом «порционирования» смысла, установления иерархии смыслов, фокусирования внимания читателя на самом важном. Эти особенности выражены не только в связности (когезии), но и когерентно, то есть на уровне глобальной связанности нелинейного типа (повторы, параллелизмы).

На уроке возможно выявление семан-

Именно архитектура формирует главное впечатление от восприятия объекта. Через цельность внешнего образа она выражает образную идею, а тектоника придает ей эстетическую форму.

тических переключек в различных частях текста, значимых для интерпретации произведения повторов в структуре, и языковых сигналов, маркирующих факт «сцепления» частей целого.

В исследованиях по поэтике текста в XX веке эти (и другие) аспекты в произведениях описаны, и при построении урока учитель может на них опереться (В. Ф. Асмус, М. М. Бахтин, Ю. М. Лотман, В. Е. Хализев и др.). Но нередко такой подход кажется преподавателям слишком сложным. И это справедливо, так как в теории методики не определены те основания, которые можно учесть практически.

Эти методологические основания можно обозначить, если опираться на законы симметрии (как она понимается и выражается в архитектуре). Универсальный характер симметрии и ее свойств все же связан с реальным оформлением пространства, подобно тому, как на уроке учитель «строит» условия для возможного контакта читателя и писателя. Буквально понимаемый перенос архитектурных свойств текста в строение урока вряд ли возможен, так как это другое строение и для других целей.

В качестве примера приведем эскизы уроков по циклу А. Блока «Кармен» в 11-м классе. Этот шедевр русской поэзии сложно построен и требует внимательного, тщательного чтения.

При этом молчаливый смысл текста при приближении отдалается, но, пока идет искание, присутствует как ориентир. Мир писателя в сознании читателя создается заново: для того чтобы

принять непонятное, необходимо включение «первоинтуиции» и умственных усилий.

Цикл «Кармен» создан А. Блоком в марте 1914 года буквально в течение нескольких дней. Пережитое поэтом потрясение от оперы Ж. Бизе «Кармен» переплавилось в стихах в обновленную

творческую энергию, в открытие новых истин и самого себя. Этот цикл — яркий пример мощного духовного роста поэта под влиянием эмоционального и интеллектуального потрясения. Состоит он из десяти стихотворений, которые позволяют читателю заглянуть в тайны сознания, осваивающего реальность, в процесс создания новой реальности.

Возможны варианты уроков, учитывающие основные архитектурные особенности текста, но акцентирующие внимание на одной из них.

В первом варианте вслед за А. Блоком учащиеся попытаются разгадать тайну образа Кармен, во втором — увидеть, как дикое в ее судьбе и характере становится дивным, в третьем — как поэт в смятении, в вихре душевном прозревает: мир видится ему как «дикий сплав», где «вселенская душа рыдает, исходя гармонией светил».

✓ Первый вариант может быть построен как «монтаж на тему классики», подобно тому, как А. Палладио мыслил строение (XVI век): его традиции оказали огромное влияние на искусство в целом. «Гениально одаренный чувством пропорции, он поражает разнообразием пропорций... Жилище мыслится им прежде всего как логическая группировка «плановых» клеток... Симметрия и асимметричность перемежаются в его планах так же свободно и прекрасно, как в живом теле» (П. Муратов, «Образы Италии», 1924 год).

В центре внимания учащихся — образ Кармен как архетип, как некое создание «коллективного бессознательного» и как вечная загадка, притягательная и отталкивающая одновременно. Уроки начинаются с краткого введения об архетипах в культуре, искусстве (Дон Жуан, Дон Кихот, Кармен и др.). Затем предлагаются произведения литературы и музыки — новелла П. Мериме «Кармен» и опера Ж. Бизе. Информативно представляются сходство и отличие в трактовке образа Кармен, формулируются перспективные проблемные вопросы: «Что привлекает пи-

Универсальный характер симметрии и ее свойств все же связан с реальным оформлением пространства, подобно тому, как на уроке учитель «строит» условия для возможного контакта читателя и писателя.

сателей, художников, композиторов в этом образе? Какие качества Кармен представляются им самыми важными?» Затем предлагается познакомиться с циклом стихов А. Блока. Чтение построено с учетом музыкально выстроенных композиционных частей (предчувствие, смятение, раздумье, прозрение), в которых поэт соотносит свои размышления с впечатлениями от образа Кармен в опере. Для усиления впечатлений от стихов во время урока включаются музыкальные фрагменты: чтобы представить начало спектакля, учащиеся до этого видели театральные залы, оркестр, слушали увертюру и смотрели начало оперы, а в процессе чтения — слушали два аудиофрагмента в исполнении Е. Образцовой — хабанеру и сегидилью, но ученики не видели исполнительницу роли. Они ее воображали, читая строчки А. Блока, где «в думках и грезам», сквозь «празелень» ранней, холодной весны, с воспоминаниями об изменах и печалях, при свете одинокой лампы поэт воссоздает поразивший и очаровавший его образ хищницы («взглядывающей, подобно львам»). Главная тема ее мелодий — «ценою жизни ты мне заплатишь за любовь». Варьирование у А. Блока этой мысли проявляется многообразно (на фонетическом и семантическом уровнях, на структурном — повторы, параллели состояний и сюжетных элементов).

Пробиваясь сквозь страхи, опасения, поэт предчувствует счастье новых душевных открытий. «Среди бушующих созвучий», вместе с Кармен он вновь переживает злость, ревность и «немую жуткость странных встреч». А. Блок не видит спектакля, он как бы заново проживает свою жизнь, где памятные поля, крики журавля, встречи у плетня... «Черная и дикая судьба» поэта (как она ему мыслится), «грустная жизнь погибшего человека» и мечты-загадки Кармен, недоступные поэту, заставляют его понять: «О да, любовь вольна, как птица...». И хищная сила прекрасной Кармен оборачивается для него отзвуками «забытого гимна», воспевающего

право на свободу чувства, на его мощное возрождение, — ведь уже слышен «бубен весны», проходит сказочный сон о Кармен, и начинается новый день с новой зарею.

Учащиеся увидят Кармен в исполнении М. Плисецкой в «Кармен-сюите» Р. Щедрина — первые фрагменты с музыкальными сигналами, объединяющими содержание урока на эмоциональном уровне. В исполнении великой балерины соединяются гордость, мужество, сила, истома, женственность, даже жертвенность. За такую любовь, как у Кармен, М. Плисецкой приходится «платить» жизнью. Для самостоятельных исследований учащимся предлагаются (на выбор) задания по поиску отличий в трактовке женских образов у А. Блока (почему поэт признается, что он такой же, как Кармен?), М. Горького («Макар Чудра», «Мальва»), И. Тургенева («Вешние воды»).

✓ Второй вариант конструирования уроков может быть построен на основе соотношения природного и культурного в образе Кармен, в состоянии поэта, в соотношении миров (реального и «сказочного», жизни и мечты). Природную двоичность можно осознать либо поверхностно, либо «во внутренней взаимосвязи мышления и чувств» (А. Гумбольдт). Единство, на первый взгляд, противоречивого мира в искусстве — «желание существовать, чтобы выразить». Само существование человека — искусство («эстетический факт»).

«То, что делает человек, природа не может сделать, несмотря на то, что человек для этого использует законы природы. Я беру на себя смелость сказать, что именно в Тишине, Свете, светлом желании существовать отражается преимущество духовных ценностей — как это широко признается в мире», — писал Л. Кан, выражая свою философию (XX век). Он понимает труд зодчего, всякого художника как нечто органичное, прежде всего,

Пробиваясь сквозь страхи, опасения, поэт предчувствует счастье новых душевных открытий.

как профессиональное осмысление особенностей своего времени на фоне вечности. Б. Пастернак в «Охранной грамоте» сформулировал эту закономерность более эмоционально. Он считал, что поэзия разлита в мире. Она не в поэте, а в окружающем мире: «Искусство реалистично как действительность и символично как факт. Оно реалистично тем, что не само выдумало метафору, а нашло ее в природе и свято воспроизвело».

Второй вариант уроков — это поиски учащимися путей творческих решений, подобных тому, как это происходит с поэтом. Размышления, содержание «просятся быть», ищут форму. Ученикам предлагается самостоятельно восстановить цикл А. Блока «Кармен» (стихи разомкнуты, сняты даты), обосновать связи между стихотворениями (композиционные, лейтмотивные, образные) и, прежде всего, сформулировать вопросы, если возникают затруднения. В последующей беседе (после самостоятельной работы) выясняется, что у учащихся возникли трудности в биографических моментах, в соединении личного и зрительского опыта, в переходах от внутреннего размышления к наблюдению, воспоминанию и музыке (ученики не знают не только творчество А. Блока, но и оперу).

Центром занятий становится перечитывание (вчитывание) восстановленного

Ученикам предлагается самостоятельно восстановить цикл А. Блока «Кармен», обосновать связи между стихотворениями и, прежде всего, сформулировать вопросы, если возникают затруднения.

цикла с выявлением семантически значимых элементов текста (по принципу разукрупнения — от отдельных стихов, общего состояния поэта и Кармен к звукам, цвету, образности

(лингвопоэтике текста)). Как в увертюре к опере Ж. Бизе, первое стихотворение обозначает драматизм, напряженность состояния автора, масштабность его предчувствий (изменение цвета в океане, тучи и свет, «певучая гроза», возможность вдохнуть, «менять строй», «слезы счастья душат грудь» перед явлением Карменситы).

Но вечер длится, переходит в ночь... утро... (2—4 стихотворения): весна, «месяца осколок... в лазури спит», «зори закатные» и «дымно-светлый демон утра, золотокудрый и счастливый. Кровь, цвет зари закатной и утренней, золото и переливы перламутра, — и что-то ужасное в лике, червоно-красное в золоте кудрей». Свет и тьма, ночь и утро, небо и земля, черные (ужасные) страсти... Развитие обозначенного в первом стихотворении мотива приобретает конкретные черты, и соединяются они в облике Кармен, в угрозе ее («Так берегись любви моей»).

5—6 стихотворения — это поэтически восстановленный спектакль, где увлеченный зритель участвует в действии, происходящем на сцене (один среди поклонников Кармен поэт вспоминает дни весны и видит «творческие сны»). Сама Кармен, в облике и взоре которой — вызов, презрение, а в линиях — «таянье и пенье», «Гордый вызов», «гордая голова», «звезда среди ночи» — так поэт обозначает внешнее, первое впечатление от Кармен. Но при этом видит ее чуткость, нежность, «поступи истому». И вновь обертон — осознание, что это впечатление навек, будет беречь его сердце. Это ведь сон, сказка. А куда уйти от этой грустной жизни? И вдруг: «Уйдем, уйдем от жизни... (вместе?) (А на улице все еще март, снег)».

Очень важное в цикле седьмое стихотворение — это своеобразный контрапункт, вслед за которым возникнет прозрение о сходстве и разнице ощущения жизни, любви героини и поэта. Еще дороже, чем прежде, стали для автора воспоминания о впечатлениях и встречах прежних дней, сердце по-прежнему в плену... У Кармен? Розы (их цвет) и страшат, и влекут как «музыка тайных измен». Поэт осознает, что это были «грезы», «сказочный сон», «недоступная мечта» (восьмое стихотворение). И край, куда уводит его Кармен, «синий, синий, певучий, певучий, неподвижно-блаженный как рай» (как не вспомнить блоковскую строч-

ку: «Покой нам только снится»; он рожден для другой жизни).

Повтором, возобновлением (в последний раз!) аккордно звучит девятое стихотворение, в котором слышны ритмы хабанеры, славящей «бурю цыганских страстей». Параллельно голосу и мелодии, но не сливаясь с ними, угасает в стихах «бред страстей напрасных», а Кармен «встанет бурною волною в реке моих стихов...». И строчки как волны, утихающие после бури, приводят поэта к мысли «стройной, простой и белой, как дорога».

Финальное, десятое стихотворение — апофеоз, гимн (или его отзвук) Кармен «бездне дней жизни, дикому сплаву миров», гармонии светил.

Завершает урок обобщение на основе интерпретаций всего сюжета и образа Кармен в опере и балете (Ж. Бизе, Р. Щедрин, Е. Образцова и М. Плисецкая), и попыткой учащихся определить своеобразие цикла в жанровом решении может быть поэтическая симфония, позволяющая в отличие от оперы и балета не только воспевать Кармен, которая «сама себе закон», но и найти новые силы для творчества. Жизнь как повод для искусства или просто для поэта искусство, стихи — это его жизнь. Судьба и творчество А. Блока это подтверждают, и учащиеся могут найти дополнительные примеры. Поэт умер, когда перестал слышать музыку сфер («мелодией одной звучит печаль и радость»). Единство противоречивого мира для человека — это страдание, сладость, наслаждение, счастье. Цикл «Кармен» — о проживании дней в состоянии творческого счастья, прорывов, прозрений — «вот, что влекло сквозь бездну грустных лет».

✓ Третий вариант основан на наиболее сложной попытке учесть в структуре (архитектонике) урока органичность текста. Урок может строиться как «организм», как равнодействующая между силой тяготения и роста, статики и движения, «бесконечной» тяжести земли и «бесконечной» легкости воздуха, бесконечно-

сти неба. «...Конструктивную выразительность образа я называю архитектурой и считаю ее одним из основных признаков классической архитектуры. Стилей может быть бесконечное множество, логика архитектуры одна. Она основана на неизменных законах архитектуроники, законах сжатия, трения и растяжения, которые также неизменны, как законы тяготения или законы роста», — писал И. Жолтовский (XX век).

Единство мира усилило его внимание к принципам неожиданности в творческих решениях (это интересно, это впечатляет, запоминается) и движения. «Творящая мысль художника всегда должна идти от целого к части...».

Перенос законов симметрии на строение урока оправдан, так как логические, семантические преобразования в тексте предполагают возможность подобного рассмотрения и на уровне смысловых структур. При этом в искусстве, как и в науке, содержательны не только симметрия, но и ее отсутствие, диссимметрия, которая «творит явление» (П. Кюри). Избыточность природы симметрии указывает на фундаментальную избыточность культуры, что способствует выживанию человечества. По мысли В. Иванова: «Вся культура в какой-то мере до сих пор остается протестом против смерти и разрушения, против увеличивающегося единообразия — энтропии». В поэзии симметрия — посредник между чувственным и духовным, всеобщим и особенным. Она диалогична и монологична, рациональна и иррациональна; она, подобно речи человека, богата оттенками смыслов и интонаций и может восприниматься как признак элитарности профессии (Н. Смолина).

Этот вариант уроков может быть основан на музыкальном переживании поэта, на роли ритмов (как интерпретации времени) в их противостоянии энтропии. Время склонно повторяться, способно вер-

Перенос законов симметрии на строение урока оправдан, так как логические, семантические преобразования в тексте предполагают возможность подобного рассмотрения и на уровне смысловых структур.

нуться в прошлое и будущее, которые порой неразличимы. Ритмы в поэзии (особенно в данном цикле у А. Блока) отражают «перебои сердца», свидетельствуют о стремлении вырваться из прошлого; время бессонницы превращается в «творческие сны». И тогда интермитентность сознания выбирает, благодаря ритмам, форму выражения состояний роста, прежде всего духовного. Тревога и предвкушение владеют поэтом на пороге таинственного, как внезапный удар молнии, намек («отсвета») на возможное счастье.

Затем резкий спад, замедление, почти остановка. И в тишине ночи можно услышать «бубен весны» и ускоренный бег крови к «ланитам». Волны ритмов, как разлив реки в бурную погоду, перебегают с мгновениями, когда человек (зритель, поклонник) и поэт видят мир, спектакль, Кармен глазами, слышат музыкально, чувствуют сердцем и осмысливают разумом, поэтическим преображением. Эти свойства текста ярко выражены на

фонетическом уровне, в семантике цвета и др. Постепенно сама Кармен отдаляется (отодвигаются цыганские страсти, ее голос, движение), а на смену приходят обобщение, окрашенное музыкально (увертюра, хабанера, сегидилья). Финал лишен грусти, пронизан светлой печалью («лети среди миров»). Масштаб размышления поэта, его философичность порождают возвышенность и спокойствие интонаций, плавность звуков, повтор слов (чаще всего слов «музыка», «мелодия», «пение»).

Повторы служат ненавязчивой идее — они отличают бесчисленные варианты и разветвления целого, которые составляют единство человечества, связанного единством духа — потребности строить, создавать. В этом цель педагогической профессии как творчества.

Ты пишешь на листе, и смысл означен
И закреплен блужданиями пера,
Для знающего до конца прозрачен:
На правилах покоится игра.

(Г. Гессе)

ЛИТЕРАТУРА

1. Бибихин, В. В. Язык философии / В. В. Бибихин. — М., 2002.
2. Браже, Т. Г. Гуманитарная культура взрослых как андрагогическая проблема / Т. Г. Браже. — СПб., 2008. — 154 с.
3. Емельянова, В. Ваш образ, дорогой навек... / В. Емельянова, А. Стонеква // А. Блок и современность : сб. — М., 1981. — С. 265—290.
4. Иванов, В. В. Категория времени в искусстве и культуре XX века / В. В. Иванов // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. — Л., 1974.
5. Иванов, В. В. Чет и нечет: асимметрия мозга и знаковых систем / В. В. Иванов. — М., 1978.
6. Культурологический подход к преподаванию и проблемы повышения функциональной грамотности педагогов в области гуманитарной культуры : сб. материалов науч.-практ. конф. / науч. ред. Т. Г. Браже. — СПб.: ИОВ РАО, 1994.
7. Мамардашвили, М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности / М. К. Мамардашвили. — СПб., 2010.
8. Николаев, А. И. Общее понятие о композиции. Композиция и архитектуроника. Основы литературоведения : учебное пособие / А. И. Николаев. — Иваново, 2011.