

Л.И. Шевцова

**ИЗУЧЕНИЕ ЛИРИКИ В КЛАССАХ
ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ:
ЭТАПЫ ЛИТЕРАТУРНОГО
РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ**

Учебно-методическое пособие

УДК 373.5.016:82(075.8)
ББК 74.268.3(2Рос)я73
ШЗ7

Автор: доцент кафедры литературы УО «ВГУ им. П.М. Машерова», кандидат педагогических наук
Л.И. Шевцова

Рецензент: доцент кафедры общего и русского языкознания УО «ВГУ им. П.М. Машерова», кандидат педагогических наук С.В. Николаенко

Учебно-методическое пособие посвящено проблеме преподавания литературы в классах филологического профиля, в частности, литературному развитию учащихся (формированию углубленных знаний, целостного уровня читательского восприятия, умений функционально использовать полученные знания, создавать сочинения в различных жанрах) при изучении русской лирической поэзии.

Адресуется студентам филологических факультетов, а также учителям-словесникам, работающим в классах филологического профиля.

В оформлении пособия использованы рисунки учащихся.

УДК 373.5.016:82(075.8)
ББК 74.268.3(2Рос)я73

СО Д Е Р Ж А Н И Е

ВВЕДЕНИЕ	4
СОДЕРЖАНИЕ И ЗАДАЧИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЛАССАХ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	5
ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ..	14
ЛИРИКА КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ В КЛАССАХ ФИЛОЛОГИ- ЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИМИСЯ	23
ЭТАПЫ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ КЛАССОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИРИКИ	35
Формирование умений целостного анализа лирических произве- дений при изучении поэзии XIX века	39
Углубление культурно-исторических и литературоведческих зна- ний при изучении лирики XX века (обзорные темы)	46
Выявление творческой индивидуальности поэта в процессе изу- чения монографических тем	53
ЛИТЕРАТУРА	79
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Программа курса по выбору «Русская поэзия Се- ребряного века» для выпускных филологических классов	84
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. «Искусство постижения лирики». Курс по выбору для предвыпускных филологических классов	88
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Сочинения учащихся филологических классов о творчестве М. Волошина	89
ПРИЛОЖЕНИЕ 4. Содержание и методика изучения эволюции по- этического мира Марины Цветаевой	95
ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Сочинения учащихся филологических классов о творчестве М. Цветаевой	97
ПРИЛОЖЕНИЕ 6. Сочинения учащихся филологических классов о любимом поэте Серебряного века	104

ВВЕДЕНИЕ

Важнейшим направлением реформирования современного школьного образования является профилизация старшей ступени, которая рассматривается как «целостная система общеобразовательной профессионально ориентированной подготовки учащихся, обеспечивающая на основе дифференциации обучения получение старшеклассниками качественного общего среднего образования, формирование их готовности к осознанному профессиональному самоопределению, дальнейшему продолжению образования и трудовой деятельности» (Концепция профильного обучения).

Литературное развитие учащихся является насущной проблемой школьного обучения в целом: падает интерес к чтению на фоне общего снижения значимости словесного искусства, не воспринимая образцов классической литературы, учащиеся не в состоянии адекватно оценить ту печатную продукцию, которую сегодня во множестве можно найти на прилавках магазинов, наблюдается общее снижение эстетического вкуса.

Одна из основных задач профилизации третьей ступени школьного образования заключается в создании благоприятных условий для развития специальных знаний и умений учащихся, выбравших обучение в профильных классах. Анализ современной педагогической практики показывает, что в классах с углубленным изучением литературы возникают проблемы с реализацией развивающего обучения. Это обусловлено отсутствием теоретически обоснованных целей и задач литературного образования в этих классах, критериев литературного развития учащихся, методик, обеспечивающих достижение ими идейно-эстетического уровня восприятия произведений. В ходе обучения не всегда устанавливаются связи конкретных произведений с культурно-историческим процессом эпохи и личностью их авторов, недостаточно стимулируется литературно-творческая деятельность учащихся. Поэтому первые три раздела пособия посвящены теоретическим проблемам литературного образования и развития учащихся филологических классов и особенностям изучения лирической поэзии в данных классах. В последнем разделе освещены конкретные методические пути и приемы поэтапного литературного развития учащихся профильных классов при изучении русской лирической поэзии.

Литературное развитие учащихся профильных классов происходит в процессе основного обучения на уроках, но оно происходит более интенсивно, если использовать такие формы обучения, как курсы по выбору, на которых можно систематизировать, расширить, углубить знания, более успешно развивать специальные умения, стимулировать литературно-творческую деятельность. В пособии сделан упор на методике работы учителя-словесника на таких курсах по выбору, как «Искусство постижения лирики» и «Русская поэзия Серебряного века», которые разработаны автором и апробированы в классах филологического профиля.

СОДЕРЖАНИЕ И ЗАДАЧИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЛАССАХ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Литературное образование является составной частью современного школьного образования. Это педагогический процесс усвоения учащимися тех форм общественного сознания, объектом изображения и изучения которых является человек и окружающий его мир, явленный в словесно-художественных образах, формирования читательской культуры, личности средствами художественной литературы. По сути, литературное образование является составной частью гуманитарного образования в целом. Понятие «гуманитарное образование» в современной отечественной и зарубежной литературе трактуется как в широком, так и в узком смысле слова. В широком смысле любое образование должно быть гуманитарным. В узком же смысле слова гуманитарное образование – это как раз и есть педагогический процесс усвоения учащимися тех форм общественного сознания, объектом изображения и изучения которых является человек. В связи с этим в школьной практике выделяется группа гуманитарных предметов: история, языки, литература, человек и общество, мировая художественная культура. Роль литературы в формировании гуманитарной культуры человека является приоритетной. Именно в процессе приобщения школьника к искусству слова происходит интенсивное формирование *гуманитарного типа мышления*.

Выделяются два типа мышления, которые соответствуют двум методологиям познания. Первый тип – вычисляющее или калькулирующее мышление, которое сегодня становится основой образования в средних специальных учебных заведениях экономического, естественно-математического профиля. Производственная сфера в новой социально-исторической перспективе потребовала ускоренного реформирования всей системы образования, сложившегося в советский период. На повестку дня школьного образования выдвинуты такие вопросы, как внутренняя психологическая и энергетическая готовность человека к условиям работы прежде всего в сфере экономики. Гуманитарные и культуuroобразующие ценности, к сожалению, постепенно отодвигаются на второй план нашего общественного развития. А ведь процессы формирования второго типа сознания более сложны. Вторым же типом мышления является осмысляющее мышление, способное выразить смысл, отвечающее не только на вопрос «как?», но и «зачем?»

В гуманитарном образовании вообще и в литературном, в частности, должен существовать механизм, позволяющий учащемуся усваивать «целиком и полностью» образовательный материал: это социокультурная традиция, которую не может игнорировать учитель. Социокультурные механиз-

мы оказывают огромное влияние на любой вид познания, а следовательно, и на образование. Но если в естественнонаучном образовании культурные механизмы являются лишь внешним фактором, то в гуманитарном они служат внутренней питательной средой, ибо усвоить гуманитарные знания можно лишь изнутри, находясь в рамках самой гуманитарной традиции. Поэтому только гуманитарное образование является образованием, направленным на преобразование человека природного в человека социокультурного, на формирование личности. Вот почему мы можем считать гуманитарное образование системой, в которой происходит саморазвитие личности, изначально укрепленной в социокультурной традиции.

Практика показывает, что обычная общеобразовательная школа оказывается зачастую не в состоянии решать задачи, стоящие перед гуманитарным образованием. Новые цели современного образования, его открытость и поливариативность, ориентация на формирование углубленных гуманитарных знаний, раскрытие творческих способностей учащихся привели к отказу от концепции единообразной школы, господствовавшей на протяжении последних десятилетий. Возникли школы и классы дифференцированной направленности. Однако социопедагогические и психологические исследования последних лет, посвященные инновационным процессам, проходящим в школах, и в первую очередь процессам дифференциации школьного образования, введению новых его форм (гимназии, лицеи, профильные классы, классы выравнивания, классы компенсирующего обучения и т.д.) свидетельствуют о том, что эти процессы протекают крайне болезненно. «Большинство нововведений, – отмечает А. Овсянников, – носит организационный, а не сущностный, принципиальный характер. Изменение структуры и содержания учебных программ по отдельным предметам, введение новых дисциплин и курсов ведет к перегрузке учащихся информацией, физическим перегрузкам и психологической напряженности без принципиальной переориентации на методологический теоретико-познавательный подход к деятельности и учителя, и ученика». Кроме того, для профильных классов программы по непрофильным, базовым дисциплинам, существенно усложненные за последние десятилетия, требуют пересмотра, или же создания условий вариативного обучения по данным программам по усмотрению учителя и учащихся.

Как показывает педагогическая практика, уровневая дифференциация приводит к наиболее качественным результатам в формировании гуманитарной культуры учащихся тогда, когда происходит не просто создание отдельных учебных программ по углубленному изучению того или иного предмета гуманитарного профиля, а создаются целостные программы и образовательные стратегии гуманитарной направленности.

Важными факторами, способствующими эффективности работы профильных классов, являются: а) понимание учащимися целей обучения в качестве личностных; б) осознание ценности общеобразовательных знаний

и самого процесса их усвоения для формирования личности и реализации жизненных идеалов; в) фактор предметно-профессиональной мотивации у учащихся. Проведенные исследования мотивов учения учащихся профильных филологических классов г. Витебска показывают, что у большинства из них присутствует осознанная, внутренняя, устойчивая, положительная мотивация учения, а в процессе обучения происходят качественные сдвиги в содержании и динамике учения, направленные в итоге на формирование вышеперечисленных мотивов учения. Самооценка результатов учебы учащимися филологических классов и ее мотивация представлены в табл. 1 и 2 (общее количество опрошенных составило 115 человек).

Таблица 1

Мотивы поступления в филологический класс

Почему вы захотели учиться в филологическом классе?	Количество ответов (в %)
Получение филологического образования (более глубокие знания по специальным предметам)	41%
Любовь к литературе, языкам, истории	51%
Интерес к новым формам обучения	4%
Личностное самоутверждение	4%

Таблица 2

Самооценка результатов обучения учащихся филологических классов

Результаты обучения (сформированные знания, умения, жизненные ориентиры, опыт творческой деятельности)	Количество ответов (в %)
Углубление знаний по предмету	54%
Приобретение жизненных ориентаций	15%
Умение логично выстраивать и свободно излагать мысли	12%
Умение самостоятельно работать, мыслить, анализировать литературные произведения	9%
Способность по-новому воспринимать художественную литературу	6%
Возможность развивать свои творческие способности	4%

Дифференциация современного школьного образования привела к процессу становления разноуровневого образования по отдельным школьным дисциплинам. Так, например, литературное образование в настоящее время имеет базовый, повышенный и углубленный уровни. Каждому уровню соответствуют свои учебные программы по литературе, в которых должны быть определены специфические содержание, цели и задачи. В на-

стоящее время таковые четко сформулированы для общеобразовательного, базового уровня. Специфика же содержания, цели и задачи повышенного и углубленного уровней изучения литературы сегодня остаются пока не совсем ясными. Одна из задач теоретической методики – обозначить статус и роль литературного образования в классах филологического профиля, его цели и задачи в рамках школьного литературного образования.

В современном значении термин «филология» обозначает «содружество гуманитарных дисциплин – лингвистических, литературоведческих, исторических и др., – изучающих историю и сущность духовной культуры человечества через языковой и стилистический анализ письменных текстов». Следовательно, справедливо утверждение Д.С. Лихачева о том, что «филология – это высшая форма гуманитарного образования, форма, соединительная для всех гуманитарных наук». Он подчеркивает, что филология преодолевает расстояния в пространстве и времени, сближает человечество и разные человеческие культуры не путем стирания различий в культурах, а путем осознания их. Предмет филологии, утверждает С.С. Аверинцев, – «весь человеческий мир, но мир организованный и увиденный через текст». Внутренняя структура предмета филологии, по мысли исследователя, «двуполярная: скромная служба при тексте, беседа с ним наедине, пристальная «согбенность» над текстом и «универсальность, пределы которой невозможно установить заранее».

Целью современного литературного образования является «приобщение учащихся к искусству слова в контексте движения духовной и социально-исторической жизни народа и развитие на этой основе у них художественного мышления и эстетических чувств, творческих способностей, читательской и речевой культуры, формирование нравственно-эстетических ориентаций». Данная цель является магистральной линией развития литературного образования в целом. На наш взгляд, именно в филологических классах возможна ее реализация в полной мере, так как в процессе обучения происходит вооружение старшеклассников систематическими специальными знаниями, умениями работы, прежде всего, с *текстом*, ибо первооснову филологии составляет именно он, а в нем, в свою очередь, самое главное – слово в контекстуальном значении. Видеть, чувствовать поэтическое слово, уметь дорожить им, ценить его, ощущать его весомость и многозначность, относиться к нему как к тайне, загадке, которую необходимо разгадать, применяя для этого всю совокупность знаний, накопленную в области культуры, – вот на что мы должны ориентировать школьника, пришедшего обучаться в филологический класс. Отметим, что целью литературного образования также является не только интеллектуальное освоение литературных произведений, но и эмоционально-личностное присвоение гуманистического потенциала литературы и искусства в целом, выработка эстетических и психологических механизмов общения личности с общечеловеческим культурным наследием.

При изучении литературы в классах филологического профиля необходимо опираться на принципы и приемы филологического анализа текста, разработанные М.М. Бахтиным, В.М. Жирмунским, Ю.Н. Тыняновым, А.И. Горшковым, В.А. Доманским, В.А. Масловой, Н.А. Николиной. Справедлива точка зрения В.А. Доманского о том, что в основу методологической базы филологического подхода к изучению литературы должны быть положены следующие идеи: а) «рассмотрение текста как текста культуры со своей «биографией», жизнью в «большом времени», своими кодами, знаками, символами, образами, архетипами, мотивами; б) отражение каждым конкретным текстом определенного типа сознания, духовного, социально-психологического климата эпохи и вечных проблем; в) знакомство с моделями мира и образа человека в различных типах художественного сознания, которое является важнейшим элементом литературного образования учащегося».

Суммируя все сказанное, можно прийти к выводу, что *целью литературного образования в классах филологического профиля является приобщение учащихся к шедеврам художественной литературы в культурно-историческом контексте и на этой основе формирование у них гуманитарного мышления, умений самостоятельно анализировать и оценивать произведения различных жанров и стилей, развитие литературно-творческих способностей, речевой культуры, воспитание нравственно-эстетических ценностей, стремления к личностному и профессиональному самоопределению.*

По сравнению с базовым на повышенном и углубленном уровнях при изучении литературы в филологических классах большее внимание уделяется историко-гуманитарным контекстам художественных произведений. На углубленном уровне наряду с этим более подробно изучаются культурологические аспекты литературы, поэтика произведений, формируются умения целостного анализа, большое внимание уделяется литературно-творческой деятельности. Обучение на уроках литературы в профильных классах отличается и своей направленностью, так, на базовом уровне мы используем выборочно-направленный анализ; на повышенном – сочетание выборочно-направленного и текстуального анализа, активизируем литературно-творческую деятельность; на углубленном уровне происходит расширение тем, теоретико-литературных понятий, анализ произведений носит углубленный характер на уровне поэтики и культурно-исторического контекста, литературно-творческая деятельность учащихся приобретает систематический характер.

Эффективность процесса обучения во многом определяется и тем, что учебные планы профильных классов позволяют поливариантно к нему подходить. Например, углубление предусмотрено не только в рамках учебной программы за счет увеличения количества часов и расширения списков изучаемых авторов. В этих классах активно практикуются и такие

формы обучения, как *курсы по выбору*. Так, разработанный нами курс «Русская поэзия Серебряного века» (Приложение 1) представляет собой сочетание обзоров и монографических тем.

Обозначенная специфика литературного образования в филологических классах позволяет определить содержание этого образования во всей совокупности его компонентов, методических подходов его реализации, а также сформулировать задачи литературного образования, характерные для углубленного уровня этого образования.

Рассматривая конкретное содержание литературного образования в филологических классах, необходимо выделить его системообразующие компоненты. Содержательными компонентами образования, в том числе и литературного, как известно, являются знания, умения, опыт творческой деятельности и система норм отношения к миру, к людям и к самому себе. Для определения особенностей литературного образования в филологических классах наиболее продуктивным будет сравнительный анализ содержания литературного образования в общеобразовательных и филологических классах. Проведем этот анализ на примере углубленного изучения в выпускном классе темы «Русская поэзия Серебряного века» по следующим компонентам.

Компонент *«знания»* включает в себя литературные произведения, предлагаемые для изучения, историко-литературный и теоретико-литературный материал.

В филологических классах за счет увеличения количества часов на тему «Русская поэзия Серебряного века» расширены списки изучаемых авторов и их произведений. Больше количество часов на изучение художественных произведений дает возможность для углубленного их прочтения, позволяет осуществлять на уроках анализ отдельных стихотворений. Следовательно, изучение литературы в филологических классах происходит не столько за счет количественного расширения круга чтения, сколько за счет совершенствования самого качества чтения.

Особенно важным представляется расширение и углубление историко-литературного материала в рамках данной темы, что позволяет учащимся осуществить «диалог» между различными историческими эпохами, а следовательно, и между различными культурами. Учащиеся не просто пытаются понять, осмыслить текст, увидеть картину мира «глазами» автора художественного произведения, но и вступить в «диалог» с историко-культурной эпохой. О таком диалогическом восприятии литературы как части исторического, культурного наследия писал М. Бахтин: «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, которых она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответы на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины». Кроме того, увеличение часов дает возможность изучать поэзию Серебряного века в ее взаимосвязи с живописью, музыкой, философской и религиозной мыслью эпохи. Это особенно важно, так как основной задачей при изучении данной темы является задача

представить поэзию Серебряного века не изолированно, не только и не столько как самоценное и уникальное явление в русской литературе, сколько как неотъемлемую и составную часть того явления, которое Н. Бердяев назвал «русским культурным ренессансом».

Расширенное и углубленное изучение ряда теоретико-литературных понятий в процессе изучения темы «Русская поэзия Серебряного века» можно представить в виде следующей сравнительной табл. 3.

Таблица 3

Система теоретико-литературных понятий при изучении темы «Русская поэзия Серебряного века» (базовый и углубленный уровни)

Уровни изучения	Теоретико-литературные понятия
Базовый уровень	Образ-символ Модернизм как эстетическая система
Углубленный уровень	Историко-культурная эпоха Модернизм как эстетическая система Образ-символ. Мифологема. Мифотворчество Эзотерическая поэзия. Импрессионизм и поэзия символистов Интертекстуальность Экспрессионизм и поэзия футуристов Поэтический синтаксис Тоническое стихосложение. Акцентный стих Творческая индивидуальность художника Поэтика. Эволюционные процессы в поэтике конкретного поэта

Итак, отличие в изучении поэтической темы в филологических классах на углубленном уровне по сравнению с базовым состоит в следующем. Во-первых, вводятся новые теоретико-литературные и культурологические понятия (мифологема, эзотеризм, интертекстуальность, поэтика), не предусмотренные программой по литературе базового уровня. Во-вторых, остальные понятия рассматриваются на совершенно ином качественном уровне, в синтезированном виде. Таким образом, мы имеем дело не просто с количественным увеличением знаний по литературе, а с принципиально иной качественной целостностью и с иным понятийным аппаратом.

Компонент «*умения*» включает в себя умения, связанные с прочтением художественной литературы (читательские умения) и с репродуктивным и продуктивным воспроизведением прочитанного в устной и письменной форме (речевые умения). К первым относятся умения, связанные с первоначальным восприятием литературного произведения (эмоциональный отклик, первые впечатления, умение уловить настроение, интонацию

и т.д.), аналитические умения (анализ композиции, характеристика героев, анализ стиля, языка, пейзажа, художественных деталей и др.); интегративные умения по обобщению и сопоставлению различных текстов, аксиологически-оценочные умения. Речевые умения – это выразительность, логичность, правильность и точность устной и письменной речи учащихся.

Двухчасовой обзор поэзии рубежа XIX–XX веков на базовом уровне не позволяет эффективно развивать как устойчивые читательские умения, так и речевые (формированию последних мешает преимущественное использование на уроках лекционной формы работы). Увеличение часов на тему, широкий историко-культурный контекст в филологическом классе с углубленным уровнем изучения литературы служат базой и основным условием формирования устойчивых умений, способности функционального использования полученных знаний. Благодаря углубленному анализу текста, соотнесению субъективного и объективного в восприятии, благодаря возможности рассматривать произведение как целостное единство, на уровне его историко-культурного осмысления, у учащихся развиваются устойчивые аналитические и синтетические умения. Особенно важным является способность воспринимать поэтическое произведение в его качественной целостности, в его идейно-эстетическом единстве.

Формирование речевых умений, безусловно, происходит не только в филологических классах. Однако лишь в последних существует реальная возможность доведения речевых умений до уровня риторических. Осуществляется это не только на занятиях по литературе, но и в процессе участия школьников в литературно-художественных композициях, дискуссиях, читательских конференциях.

Компонент *«опыт литературно-творческой деятельности»*. В филологических классах, как уже отмечалось, отношение ученика к самой гуманитарной культуре чаще всего носит интерактивный характер, что стимулирует литературно-творческую деятельность. Особенно важным условием развития литературно-творческих умений является объем получаемых знаний, их глубина, умение учащихся ими оперировать. Важна также творческая атмосфера уроков, их эмоциональная и интеллектуальная составляющие, которая создается при помощи различных методов и приемов прежде всего чисто литературных, а также привлечением других видов искусства. Развитию литературного творчества содействует целенаправленное и систематичное выполнение работ в различных жанрах (страничка из дневника, литературный портрет, эссе, поэтические посвящения, исповедь, подражания и т.д.).

Компонент *«система норм отношения к миру, людям, к самому себе и своей деятельности»*. Условия, при которых формируются знания, умения, приобретает опыт творческой литературной деятельности в филологических классах, позволяют учащимся в большей степени, чем в обычных классах, выразить эмоционально-личностное приятие мира, людей. Следовательно, процесс формирования целостного мировоззрения,

системы ценностных жизненных ориентаций может происходить интенсивней и целенаправленней. Учащиеся филологических классов отмечают особую атмосферу в классных коллективах, в межличностных отношениях и на занятиях с преподавателями, атмосферу творчески-эмоционального подъема. Именно в процессе таких занятий происходит развитие творческих способностей личности, которые затем могут быть применены в любой области человеческой деятельности. В данных условиях происходит духовно-эмоциональный рост школьников: систематизация знаний о различных видах искусства, синтез этих знаний на основе литературного слова, их осмысление на логико-аналитическом, философском и мировоззренческом уровнях способствуют этому. Изучение внешнего мира средствами математики, физики и других естественнонаучных дисциплин не всегда ведет к формированию системы отношения к внешнему миру как к вечной тайне бытия. Через многообразие и многозначность образов, через «бездну пространства» поэтического слова формируется нравственное чувство учащихся, происходит их духовное становление, развитие самосознания.

Таким образом, исходя из целей и особенностей содержания литературного образования, *задачи изучения литературы в филологических классах* в контексте гуманитарного образования в целом можно сформулировать следующим образом:

- освоение литературных знаний в широком культурно-историческом, художественном контексте, расширение и углубление историко-литературных знаний и теоретико-литературных понятий, формирование умения функционально использовать знания, обогащая и перенося их в сферу знаний других гуманитарных предметов;
- развитие умения воспринимать литературный текст в его художественном своеобразии и культурно-историческом контексте;
- развитие устойчивых читательских и речевых умений, способности применять их в новой ситуации и в собственном литературном творчестве;
- развитие творческих начал личности, в том числе литературно-художественных способностей (литературно-критических, литературно-творческих, исполнительских);
- воспитание духовно развитой личности, обладающей культурно-историческим типом мышления, гражданской и нравственно-эстетической позицией, гуманистическим мировоззрением.

Таким образом, понимание учащимися целей обучения в качестве личностных, осознание ценности знаний и самого процесса их усвоения для формирования личности и реализации жизненных идеалов, предметно-профессиональная мотивация учения, а также особенности содержания образования в классах филологического профиля, предоставляющие возможность углубленного изучения произведений художественной литературы, создают психолого-педагогические предпосылки для литературного развития учащихся.

ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Итак, литературное образование – это система, включающая специфические содержательные компоненты, образовательно-воспитательные цели и задачи. Литературное развитие – это процесс формирования знаний и умений, приводящих к образованности в области литературы, той особой сферы художественного познания, в основе которой лежит словесно-образное мышление.

Интерес к проблеме литературного развития обострился в связи с начавшейся дифференциацией обучения, появлением классов с повышенным, углубленным изучением литературы. Каков должен быть уровень литературного развития учащихся данных классов, что должно выступать в качестве критериев этого развития – вот вопросы, ответы на которые являются актуальными.

Литературное развитие рассматривается как одна из важных составляющих психического развития человека. Вслед за психологами, разрабатывающими деятельностную концепцию развития личности – Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, Д.Б. Элькониним, где «психическое развитие человека – это прежде всего становление его деятельности, сознания и, конечно, всех «обслуживающих их психических процессов (познавательных процессов, эмоций и т.д.)», литературное развитие учеными-методистами рассматривается как процесс, включающий в себя читательскую, литературную, исследовательскую деятельность учащихся.

Вопрос о литературном развитии школьников был поставлен в конце 60-х – начале 70-х годов XX века. Насущным он остается и в наши дни, так как одна из основных причин недостатков в преподавании литературы в школе – его недостаточная разработанность. Проблемой литературного развития занимались такие ученые, как Н. Б. Берхин, Л.Г. Жабицкая, В.Г. Маранцман, Н. Д. Молдавская, О.И. Никифорова, В.П. Ягункова. Они рассматривают литературное развитие как развитие специальное, необходимое для деятельности в сфере словесного искусства (собственно творческой и читательской деятельности). Н.Д. Молдавская определяет литературное развитие как «процесс качественных изменений способности мыслить словесно-художественными образами, выявляющийся и в читательском восприятии, и в собственно литературном творчестве». Взяв в качестве исходной данную дефиницию, можно расширить ее содержание и дать следующее определение.

Литературное развитие – это процесс, в ходе которого происходят положительные изменения уровня восприятия учащимися художествен-

ных произведений разного рода и жанра, умений анализировать и оценивать их, функционально использовать теоретико-литературные знания, выполнять творческие задания различного вида в письменной и устной форме.

Вопрос о **критериях литературного развития** в современной методике решен неоднозначно. О.И. Никифорова основными критериями литературного развития считает умение учащихся отличать художественный текст от нехудожественного, детально оценивать форму произведения, понимать его идею. Л.Г. Жабицкая выделяет психологические и эстетические акты деятельности читателя и среди основных показателей литературного развития учащихся – активность использования художественной детали в воссоздании литературного образа, уровни понимания художественного значения воссозданного образа и восприятия художественной детали, тропа, богатство ассоциативных связей, объединяющих данную художественную деталь с другими элементами текста, подчинение процесса ассоциирования ведущему идейно-эстетическому значению образа, уровень восприятия «эмоций формы» и «эмоций материала».

Н.Д. Молдавская основными показателями литературного развития считает уровень образной конкретизации и образного обобщения, так как, по ее мнению, «чем активнее процесс образной конкретизации, чем ярче, детализированнее и адекватнее представления, возникающие на основе словесно-художественного текста, тем глубже и шире образное обобщение».

В.Г. Маранцман выделяет следующие критерии литературного развития:

1. Начитанность школьника, направленность его читательских интересов, круг литературных явлений, значительных для ученика.
2. Актуальная для школьника социально-нравственная проблематика произведений искусства, умение выделять в тексте нравственно-идеологические проблемы и активность оценки прочитанного.
3. Объем историко- и теоретико-литературных знаний и способность применять их в анализе художественного текста.
4. Уровни развития разных сторон читательского восприятия: эмоциональная отзывчивость, активность и объективность читательского воображения, воспроизводящего и творческого; постижение содержания произведения на уровне репродуктивном, аналитическом, синтезирующем; осмысление художественной формы на уровне детали и композиции.
5. Связанные с анализом художественного произведения умения.
6. Способности и умения, связанные с литературно-творческой деятельностью учащихся.

Учитывая обозначенную специфику литературного образования в филологических классах, задачи обучения и воспитания в них, возникает необходимость в уточнении критериев литературного развития применительно к учащимся этих классов. В качестве таковых могут выступать:

1. *Широта круга чтения, потребность в чтении, направленность читательских интересов, включающая произведения художественной литературы, книги по искусствоведению, философии, истории, языковедению; стремление приобщиться к явлениям отечественной и мировой истории и культуры.*

2. *Объем историко- и теоретико-литературных знаний, умение применять их в процессе постижения художественного текста и функционально использовать, обогащая и перенося эти знания и умения в сферу других гуманитарных предметов и областей человеческой деятельности.*

3. *Целостный, идейно-художественный уровень читательского восприятия.*

4. *Потребность учащихся в самостоятельной литературно-творческой деятельности, умение создавать сочинения в различных жанрах (жанрах художественной литературы, публицистики, литературной критики).*

Отметим, что ведущими критериями литературного развития являются *уровень восприятия поэтических произведений и литературно-творческая деятельность*, совершенствование которых в первую очередь ведет к развитию способности мыслить словесно-художественными образами.

Восприятие читателем-школьником художественного произведения – это сложный творческий процесс, который обусловлен жизненным, эстетическим, читательским и эмоциональным опытом ученика. Термин «восприятие» в методической науке используется для обозначения содержательного и широкого процесса, протекающего не только на ступени чувственного познания, но и на ступени абстрактного мышления, захватывающего широкую сферу психики: мышление, нравственные и эстетические чувства, воссоздающее и творческое воображение, логическую и эмоциональную память, специальные способности (П.М. Якобсон, В.Ф. Асмус, Н.И. Кудряшев, Н.Д. Молдавская, О.Ю. Богданова, Л.Н. Рожина, Г.Г. Гранник, Л.А. Концевая).

Такие исследователи, как П.М. Якобсон, О.И. Никифорова, отмечают многоплановость процесса художественного восприятия, включая в его структуру следующие элементы: непосредственное эмоциональное переживание; постижение логики развития авторской мысли; богатство и разветвленность художественных ассоциаций, втягивающих все поле культуры в акт рецепции. Многие авторы выделяют определенные стадии художественного восприятия, так называемое первичное и вторичное восприятие. В.Г. Белинский говорил о стадии «восторга» – непосредственном, эмоциональном восприятии образов и о стадии «художественного наслаждения», когда происходит анализ и обобщение художественных образов. По мнению Белинского, стадия «восторга» доступна всем, а «художественное наслаждение» может испытывать лишь читатель подготовленный, имеющий развитый эстетический вкус и обширные знания в сфере искусства. Иными словами, по справедливому замечанию Н.Н. Ковалевой,

«проникновение в замысел произведения, в систему образов – это всегда процесс, длительность, протяженность и качество которого зависят не только от своеобразия художественного текста, но и от читательской культуры, которую определяют и богатство изученного и осмысленного материала, и владение историей и теорией литературы, и способность мыслить словесно-художественными образами, и сформированность читательских умений и навыков».

Таким образом, говоря о восприятии произведений искусства слова, имеется в виду не восприятие в гносеологическом смысле, а по сути – осознание произведения, различая восприятие первичное и вторичное, являющееся результатом анализа и обобщения. Первоначальные обобщения учащихся (этап первичного восприятия) включаются в систему уже новых, воссоздаваемых в художественных деталях жизненных связей и отношений, то есть конкретизируются (этап анализа), затем читательская мысль восходит, уточняясь и углубляясь, к обобщению на новом уровне (этап обобщения).

По мнению Н.И. Кудряшева и Н.Д. Молдавской, этапы изучения литературного произведения в школе необходимо соотносить с процессом его восприятия. О.Ю. Богданова также считает, что такой подход является наиболее плодотворным. «Соотнесенность этапов изучения с этапами восприятия, – пишет она, – это и есть реальный учет знаний психологии восприятия ученика в школьном курсе литературы. Учитель ведет ученика от первоначального восприятия к восприятию углубленному, в котором должна сохраниться эмоциональность непосредственного восприятия». Разрабатывая методику анализа лирических произведений, Р.В. Банчуков, Е.В. Карсалова, Р.Д. Мадер, А.М. Лисовский, В.П. Медведев, З.Я. Рез в своих работах предлагают конкретные этапы и приемы их изучения. Подробный анализ этапов изучения именно лирического произведения представлен в книге Е. В. Карсаловой «Стихи живые сами говорят...»

Практика преподавания литературы в школе свидетельствует, что сдвиги в литературном развитии учащихся происходят при их переходе на более высокий уровень восприятия произведений художественной литературы, вот почему так важно выделить эти уровни и определить критерии, позволяющие судить о переходе школьников с одного уровня на другой.

В психолого-педагогической литературе выделяются три уровня читательского восприятия: низкий, средний и высокий. Исследователи по-разному называют эти уровни, но сущность этого деления состоит в следующем. Первый уровень – *констатирующий* или *наивно-реалистический* – характеризуется крайне низкой взаимосвязью отдельных элементов произведения художественной литературы в единое целое, восприятие носит фрагментарный характер, события понимаются как отражение конкретных жизненных фактов, идея – упрощенно. Для читателей этого уровня существует только исходное переживание поэта и не существует образа лирического переживания. Второй уровень – *аналитический*. Здесь

степень интегративности восприятия повышается, школьники уже пытаются анализировать определенные элементы произведения с точки зрения их субъективного мироощущения и жизненного опыта. На этом уровне восприятия часто происходит логическая подстановка понятийного значения под конкретный художественный образ, тогда полностью размыкаются естественные связи между образной конкретизацией и образным обобщением, обобщение не вырастает из конкретных образов и их единства, а привносится читателем извне. Кроме того, учащиеся не соотносят конкретный образ с целым, образ выпадает из художественной структуры стихотворения, не входит в обобщение и не наполняется сам большим содержанием всего произведения. Анализ на этом уровне еще не подчинен объективным законам художественного построения произведения. Третий уровень – *идейно-художественный*, или *целостный*. Он характеризуется эстетически адекватным пониманием произведения, непосредственностью переживаний и интеллектуальным осмыслением прочитанного. Можно говорить о гармонии образной конкретизации и обобщения, как правило, образное обобщение строится на образном восприятии основной темы и идеи произведения.

Анализ методической литературы, посвященной проблемам изучения лирики в средней школе, позволяет сделать вывод, что наиболее актуальными являются аспекты исследования, связанные с уровнями обученности читателя-школьника умению анализировать художественный (лирический) текст. Однако в данной проблеме до сих пор дискуссионным является вопрос о показателях обученности, или, как чаще говорят, уровней восприятия. Ведь именно в формировании высокого уровня восприятия и состоит задача литературного развития школьников в филологических классах. Восхождение от наивно-реалистического восприятия художественной литературы к идейно-художественному является сверхзадачей литературного развития и образования в целом.

В.Г. Маранцман критериями читательского восприятия считает взаимодействие эмоций, мышления, воображения, памяти, осмысления содержания и формы. Вслед за ним В.А. Доманский, разрабатывая показатели уровней восприятия школьниками произведений художественной литературы, выделяет активность читательских чувств, работу воссоздающего и творческого воображения, конкретность представлений и степень проникновения в художественное обобщение, доминирующие мотивы чтения, читательские установки и индивидуальные особенности. Н.Б. Берхин сводит проблему в основном к эмоциональному переживанию, первичному восприятию. И в выделении этого критерия есть свой резон. Сильная эмоциональная реакция на произведение обычно сопровождается включением читательского воображения. Без эмоционального возбуждения, сопереживания конкретизация литературных образов не происходит. И «чем активнее процесс образной конкретизации, чем ярче, детализированнее и адекватнее представления, возникающие на основе словесно-художественного

текста, тем глубже и шире образное обобщение». Благодаря психологическому механизму обрастания образов искусства личностными ассоциациями происходит включение читателя в мир художественного произведения. Идеи, чувства, образы чужой жизни проецируются в собственную судьбу, читатель начинает ощущать себя свидетелем и участником событий, описанных в книге, оценка происходящего на ее страницах становится личностной. Только в этом случае и возникает потребность в литературном творчестве, которое необходимо школьнику в его духовном становлении.

Н.Д. Молдавская показателями уровня восприятия считает степень образной конкретизации и образного обобщения, определяя их и в качестве универсальных критериев литературного развития, так как образное обобщение вырастает из конкретных представлений. Г.И. Беленький высшим уровнем художественного восприятия считает «концептуальное личностное восприятие», «когда читатель душой и разумом воспринимает и пафос, и колорит произведения во всех его нюансах, переливах красок, когда сознает, что перед ним творение фантазии, ума, воли писателя, и в то же время видит в художественных картинах преломленную живую жизнь и испытывает полноту эстетического чувства при постижении содержания и формы произведения искусства слова».

Особенно важным является такой показатель уровня восприятия, как выражение учащимися личностного мотивированного отношения к произведениям словесного искусства и их оценка. Ибо, как справедливо отмечается в современных образовательных концепциях, только «соотнося уровни усвоения учащимися идейно-нравственного опыта, сконцентрированного в искусстве слова, с личностным отношением к художественному произведению, можно обеспечить успешное и безостановочное развитие личности. Этот опыт может стать для учащегося личностно значимым. <...> Личностное отношение учащегося к литературному произведению – это его собственное отношение к миру, общечеловеческим ценностям, социальным проблемам действительности, нравственному и эстетическому идеалу писателя. В то же время это способ социализации – приобщения к современным проблемам и социально-историческому опыту своего народа и человечества в целом и нахождения своего места в обществе».

Сформированное личностное отношение учащегося к литературному произведению – это творческое, заинтересованное отношение, которое вобрало в себя и переработало разные типы отношений (от познавательного и ценностного до эмоционально-нравственного и эстетического) и способно пополнять идейно-нравственный опыт. По справедливому замечанию Л.А. Сомовой, «если определилось у ученика личностное отношение к прочитанному, то поэтические строки могут функционировать в его реальной жизни как оформленные художественным смыслом мысли, выражающие определенные движения души. Личностное отношение позволяет читателю не просто понять искусство слова, но откликнуться на него, сделать

поэзию частью своей внутренней духовной культуры». Так возникают и формируются собственные ценности школьника, то, что ему дорого, то, к чему он стремится. Личностное отношение ученика-читателя к художественному произведению как очеловеченной и оцененной картине мира переносится им на окружающую действительность, прежде всего на человека и человеческие отношения. На этой основе обогащается собственный опыт школьника путем глубоко осмысленного сопоставления своей личности и действительности с нравственным и эстетическим идеалом автора художественного произведения, с общенародными нравственными ценностями и гуманистическими идеалами.

Развитие личностного отношения и активное пополнение и обогащение собственного опыта ведет к отказу от стереотипов в мышлении учащегося, в его переживаниях и поведении и придают всей его деятельности творческий характер. Индивидуализация эмоционального и психологического облика делает духовный мир человека уникальным и неповторимым.

Проанализировав все точки зрения исследователей, можно выделить следующие **критерии, позволяющие определить уровень восприятия** учащимися лирических произведений:

- *эмоциональная отзывчивость, активность читательских чувств, выражение личностного отношения к прочитанному;*
- *владение необходимыми историко-культурными, историко-литературными знаниями;*
- *умение соотнести лирическое произведение с его творцом, с определенным течением, направлением, литературной эпохой;*
- *умение глубоко и полно анализировать художественный текст в единстве всех его компонентов и оценивать их эстетическую значимость, понимать творческую индивидуальность художника, авторское «я» и выявлять формы и способы их выражения.*

Если учащийся демонстрирует в процессе анализа текста художественной литературы обозначенные знания и умения, уровень его восприятия квалифицируется как высокий, целостный.

В то же время в процессе обучения учащимся необходимо дать определенный алгоритм целостного анализа, показать, **каков путь** целостного осмысления лирического произведения. Отталкиваясь от М.М. Гиршмана о том, что «каждый выделяемый в процессе изучения значимый элемент литературного произведения должен рассматриваться как определенный момент становления и развертывания художественного целого, как своеобразное выражение внутреннего единства действительности, мысли и слова, его эстетически значимой организации», обозначим основные компоненты, уровни такого анализа. Первый уровень (и, соответственно, предмет анализа) – **семантический**. Здесь необходимо *выявить ключевые образы, противоположные по эмоциональному звучанию, взаимодействие и «борьба»* которых в произведении создает его динамику, энергию, эмоциональ-

ное напряжение, которые иногда прямо названы, иногда подразумеваются, возникают в ассоциациях, в подтексте; *выписать лексические цепочки*, соотносимые с каждым из этих ключевых образов, и тем самым – *выявить сопутствующие образы*, позволяющие расширить, углубить или конкретизировать значение основных; *выстроить все возможные ассоциативные ряды*, уводящие в глубину содержания, позволяющие охватить разные уровни и оттенки смысла.

Второй уровень – анализ **изобразительных средств**, задача которого выявить: а) изобразительные средства, способствующие созданию и расширению значения ключевых образов (эпитеты, сравнения, метафоры, гиперболы, контрастные сопоставления и т.д.), б) художественные средства и приемы, определяющие именно такое звучание стиха (строфика, рифмовка, особенности ритма и интонации, в свою очередь зависящие от размера – ямба, хорей и др., длины строк, рифмовки – мужской или женской, особенностей синтаксиса, наличия инверсий, повторов, переносов и т.п.). А также обратить внимание на звукопись, ее влияние на смысл и художественное оформление образа.

Третий уровень целостного анализа – анализ **стихотворения в контексте**. Анализ в *контексте творчества самого автора* предполагает нахождение произведения с аналогичными мотивами или образами, выявление сходства и различия, объяснение их (изменением взглядов автора, если произведения писались в разное время, обстоятельствами его биографии, разницей художественных задач и т.п.) – тем самым уточнение, углубление интерпретации данного стихотворения. Анализ в *контексте национального литературного процесса* заставит учащихся найти у других русских поэтов, живших одновременно с автором или в другое время, аналогичные по содержанию или образному воплощению произведения и сопоставить их с анализируемым текстом. Рассмотрение лирического произведения в *контексте мирового литературного процесса* позволит подобрать произведения зарубежных авторов, которые могут быть по каким-либо смысловым или художественным параметрам сопоставлены с анализируемым текстом. Это даст возможность выявить не только индивидуальные, но и национальные особенности решения автором тех или иных художественных проблем, свидетельствует об участии автора и всей русской литературы в диалоге культур мира.

Литературно-творческая деятельность учащихся старших филологических классов приобретает особое значение. Л.С. Выготский отмечал, что «при переходе к письменной речи, гораздо более отвлеченной и условной, ребенок часто не понимает, для чего нужно писать. У него отсутствует внутренняя потребность в писании». Однако развитие литературно-творческой деятельности становится успешным тогда, когда «ребенка побуждают писать на такую тему, которая является для него внутренне по-

нятной, волнующей и, главное, побуждающей к выражению в слове своего внутреннего мира».

Необходимо учитывать и то, что процесс художественного восприятия и литературно-творческая деятельность взаимообусловлены. Художественное слово несет в себе известное обобщение, в то же время художественный образ конкретен. Эта сторона слова «оживает» в сознании читателя только тогда, когда оно опирается на накопленный жизненный опыт. Таким образом, поэтическое слово действует на человека специфически, и к восприятию его необходимо специально готовить юного читателя, помогать ему входить с помощью словесно-художественных образов в условный мир литературного произведения. В свою очередь, углубление художественного восприятия ведет к обогащению речи самого учащегося, его пассивного и активного словаря, способности и потребности образного воспроизведения жизненных и литературных явлений и фактов, употребления точных языковых ассоциаций, сравнений, метафор и других стилистических фигур в устных и письменных высказываниях.

В филологических классах изучение, например, русской поэзии Серебряного века предоставляет учащимся большие возможности для литературно-творческой деятельности. В школьной практике поэтические темы редко вызывают у учащихся потребность выразить собственные мысли и переживания в письменной речи. Предлагаемые темы сочинений, как правило, ориентируют их на литературно-критические и научные жанры (сообщение, реферат, доклад), развивающие преимущественно аналитическое мышление. Зачастую темы формулируются достаточно шаблонно: «Тема родины в лирике С. Есенина», «Основные мотивы лирики А. Блока», «Любовная лирика В. Маяковского» и др. Но, как уже отмечалось, в процессе художественного восприятия лирики особенно обогащается и развивается образное мышление, сфера эмоций и чувств старшеклассников. Эти стороны восприятия тоже должны иметь возможность проявиться. И где как не в филологических классах, в которых литература как вид искусства изучается углубленно, есть возможность человеку творить, выражать себя в слове? Целесообразно наряду с литературно-критическими жанрами сочинений активно предлагать жанры художественные и художественно-публицистические: стихотворения, рассказы, сказки, эссе, страницы из дневника, письма и другие. Желательно разнообразить и литературно-критические жанры, среди которых особенно интересны критические этюды, отзывы, литературные раздумья, очерки творчества, предисловия к сборникам стихов.

ЛИРИКА КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ В КЛАССАХ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИМИСЯ

Художественная литература в целом, а лирическая поэзия в особенности, способны реализовать главное направление профильного обучения – развитие личности творческой, восприимчивой к художественному слову, мыслящей себя внутренне самостоятельной и независимой. Такая личность воспринимает историю и современность, прошлое и будущее сквозь призму индивидуально неповторимого сознания. Душевный строй и весь духовный облик современного человека, способного к самостоятельной деятельности в гуманитарной сфере, является самоценным.

В методике и многолетней школьной практике накоплен богатый опыт изучения классической русской лирической поэзии – от Ломоносова до Некрасова, в том числе и в профильных классах. Образовательно-воспитательный и развивающий потенциал лирической поэзии XIX века, золотого века русской литературы, заключается в том, что, как верно отмечает Н.Н. Скатов, эта поэзия принадлежит к тому искусству, которое является «искусством «целого», невероятных обобщений, общенациональной значимости», к искусству синтезирующему. В.И. Коровин считает русскую поэзию XIX века неопределимым народным богатством. «По силе и страсти чувства, по напряженности духовных исканий, по высоте гуманистических идеалов, отлитых в разнообразные и высокохудожественные формы, она достойно представляет русскую литературу в общем мировом культурном целом».

Культивировать, формировать и возвращать истинные человеческие качества – одна из основных задач литературного образования и воспитания на уроках по изучению лирической поэзии. В.А. Жуковский и К.Н. Батюшков открыли богатые возможности для выражения внутреннего мира личности. Уроки лирической поэзии XIX века начинаются с В. Жуковского, первого русского поэта, воссоздавшего в слове душевные переживания со всеми нюансами и оттенками. Музыкальность и редкая пленительность его стихотворений позволяют учащимся осознать глубину авторского чувства, предельную сосредоточенность на вечных вопросах бытия: жизнь и смерть, красота, любовь, природа. Теоретико- и историко-литературные понятия о романтизме как художественной системе, формируемые на материале лирики Жуковского и Батюшкова, помогают учащимся открыть художественно-эстетические законы их поэтики.

В поэзии К.Ф. Рыльева, пронизанной гражданственным романтическим пафосом, развернута широкая панорама национальной истории, героического прошлого разных народов. Он, как и другие поэты-декабристы, с небывалой остротой заговорил о национальном характере литературы. «Русские романтики всех течений и оттенков, – отмечает В.И. Коровин, –

достигли немало: они провозгласили и отстаивали гуманистические ценности, подвергли сомнению и пересмотру «правила» классицизма, разрушили принудительную связь между жанром и стилем, добились лексической и стилистической точности слова. Но задача раскрытия национального характера <...> оставалась актуальной и нерешенной».

Задача выражения национальной жизни, национального характера в слове была решена А.С. Пушкиным, который тем самым поднял русскую поэзию на высоту будущих столетий. Все законы диалектики души человека, природы и общества осознаны и открыты Пушкиным для каждого, кто соприкоснется с его лирикой. Всеобъемлющий характер его лирики дает возможность осветить и освятить все то, что возвышает наши чувства до уровня бытия. Вместе с лирикой Пушкина на уроки литературы приходят вопросы о высшей сути каждого человеческого чувства и поступка: любви, супружества, материнства, подвига, долга, самопожертвования, национального и человеческого достоинства, дружбы. Универсализм поэта особенно актуален сегодня, когда в духовном облике определенной части молодежи нарушены традиционные нравственные ориентиры. Вся лирика Пушкина при подлинно научном и глубоко прочувствованном ее восприятии должна стать для учащихся-филологов духовным и художественным открытием. Параллельно с изучением собственно лирических произведений поэта идет постижение целостности историко-литературного процесса XIX века, формирование понятия о реализме и его вершинах в русской поэзии, об открытиях Пушкина в области метрики и стихосложения, строфики, стилевом его новаторстве.

Самым современно звучащим из русских лириков XIX века, по признанию самих учащихся, является М.Ю. Лермонтов. Действительно, сила и концентрация его лирического переживания предельна, она доходит до любого, даже равнодушного и безучастного к судьбе поколения и отечества сердца. Чувство гнева и трагического одиночества сродни состоянию современного юношества, ищущего свое место и в семье, и среди ровесников, и в обществе. Лирика Лермонтова дает выход и направление этому юношескому «брожению» чувства и ума. Особенно близка позиция лирического героя, который претерпевает эволюцию от конфликта «я» и «вы» (поэт и толпа) к «мы» и «наше» («Дума»). Обличительная сила Лермонтова-лирика, его стихотворения-инвективы и монологи поднимают чувства юного читателя, решающего вопросы собственного благополучия, до общечеловеческой боли, до позиции гражданской ответственности не только за себя, но и за общее состояние дел в государстве и мире в целом. Гражданская позиция Лермонтова в поэзии не может быть раскрыта без разговора о способах ее адекватного словесного выражения. В его лирике по сравнению с пушкинской произошла перестройка художественной системы. «Стиховая речь Лермонтова строится на мелодическом звучании стиха, на разнообразии метров, причем очень часто внутри одного стихотво-

рения метры меняются. Это значительно драматизирует и напрягает стих. <...> Интонационное разнообразие стиховых форм направлено на создание психологически конкретного лирического героя, на индивидуализацию его переживания».

Таким образом, глубина содержания, масштабность и значительность поэтических раздумий, отточенность и энергия формы, перерастает в открытую эмоциональную силу конкретного чувства, делают лирику Лермонтова огромным и во многом еще не открытым материалом образовательно-воспитательного процесса.

Поэзию Н.А. Некрасова в профильных классах целесообразно рассматривать через призму многообразия звучащих в ней голосов. Многоголосие лирики Некрасова складывается из исповеди то русской крестьянки, то поэта, то гражданина, то бредущего по дороге бездомного ребенка, то мелкого чиновника. Это поможет учащимся понять, что поэзия рождена многомиллионным народом-языкотворцем. В зависимости от передаваемого живого голоса психологически конкретного типа личности меняется эмоционально-эстетическая палитра стихотворений. С нашей точки зрения, такой подход позволит учащимся адекватно и заинтересованно осмыслить гражданскую поэзию, которая, по наблюдениям исследователей, не вызывает живого отклика у современного школьника. «Знакомство с некрасовской лирикой необходимо юному читателю наших дней: нечто невосполнимое может уйти из жизни общества с отказом от чтения и перечитывания его поэзии, несущей высокое этическое начало», – считает З.Я. Рез. Мы также согласны с исследователем в том, что в работе над поэзией Некрасова необходимо акцентировать внимание на нравственно-психологических и эстетических аспектах. Так, в курсе по выбору «Искусство постижения лирики» мы предлагаем для анализа стихотворение «Зеленый Шум», которое вместе с изученными на уроках стихотворениями «Еду ли ночью по улице темной...» и «О письма женщины, нам милой...» откроет Некрасова и как интимного лирика, и как знатока глубинных нравственных основ жизни человека.

При изучении лирики А.А. Фета и Ф.И. Тютчева необходимо подчеркнуть спокойно-созерцательную, философскую углубленность поэтов в диалектику природы, мира человека. Так, Тютчев довел до предела проблематику русской романтической философской лирики, обогатив ее наследием XVIII века и проложив путь поэтам XX века. Природа как универсум, ее катаклизмы, двойственность природы человека, дисгармоничность всего сущего, борьба вечного и тленного, сопряженность хаоса и космоса – вот мир тютчевской поэзии, которая, как никакая другая, заставит учащихся филологических классов задуматься о мире и человеке так глобально. А с другой стороны, понять, что «эта всемирность, всеобщность тютчевских идей роднила поэта с Пушкиным, с Достоевским и Львом Толстым. Она прямо сближала Тютчева с напряженными духовными исканиями ве-

ликих поэтов XX века». Сфера текучих, зыбких, подвижных переживаний человека влекла к себе А. Фета. Его поэзия развивает у учащихся способность улавливать оттенки чувств, ценить мимолетность и неповторимость мгновения, явленного поэтом в пластических образах, «музыкальную сущность мира».

Серебряный век, конец XIX – начало XX века, занимает особое место в русской литературе. В. Келдыш, характеризуя эту эпоху, отмечает: «На пороге XX столетия ясно видно ее значение своего рода модели, предвещавшей будущее. Здесь рождались новые типы творческих взаимосвязей, новые образные возможности».

Поэзию Серебряного века можно определить как феномен полифоничной целостности. Несмотря на обилие различных художественных школ, эстетических направлений, такая полифоничность оказалась внутренне однородной. По крайней мере, если не в своей актуальной реализации, то в потенциальном стремлении к достижению единства. Исследуя это стремление, З.О. Юрьева пишет: «Новое поколение хотело «объять необъятное», познать непознаваемое, а главное, обрести утраченное единство, и даже универсальное всеединство и тем самым утолить духовный голод». К сожалению, в общеобразовательных классах в двухчасовом обзоре невозможно дать не просто характеристику отдельных поэтических течений русского порубежья (таких, как символизм, акмеизм, футуризм и т.д.), но и показать их органическую целостность, генетическую общность художественно-эстетических корней. Кроме того, программа предусматривает еще и демонстрацию учащимся роли эстетических достижений нереалистической литературы в развитии смежных искусств – живописи, музыке, балете и т.д. и определяет ту интерактивную силу, под влиянием которой сложилась полифоническая целостность как литературы русского порубежья, так и всего искусства данного хронологического периода. Этой силой явились религиозно-философские идеи. Характеризуя данный период как период высвобождения творческой силы, можно согласиться с мнением В. Вейдле о природе этой силы, считающим, что прежде всего она получила выражение в резко возросшем интересе к философии (часто связанной с религией); исследователи этого духовного возрождения указывают на «общность поэтической мысли и религиозно-философской, что давало о себе знать на всем пространстве эпохи – от Мережковского и Вяч. Иванова до Белого и Блока».

Литература вошла не просто в тесное соприкосновение с философией – происходил процесс их слияния в единое целое. Единство поэзии и философии в эпоху порубежья является неотъемлемой чертой не отдельных личностей, а всей эпохи. А. Блок прекрасно охарактеризовал сущность культурно-исторического процесса и указал на синтез всех форм общественного сознания: «Россия – молодая страна, и культура ее – синтетическая культура... Так же, как неразлучимы в России живопись, музыка, проза, поэзия, неотлучимы друг от друга – философия, религия, обществен-

ность, даже – политика. Вместе они и образуют единый мощный поток, который несет на себе драгоценную ношу национальной культуры».

Русская литература порубежной эпохи (конца XIX – начала XX века) была по существу до недавнего времени скрыта от изучения в школе. Еще программа X класса 1989 года представляла литературный процесс конца XIX – начала XX века как борьбу «прогрессивных русских писателей во главе с М. Горьким против декадентско-модернистских течений в русской литературе». Приведенная формулировка являлась отражением официальной позиции советского литературоведения 30–80-х годов. Естественно, что «реакционные» декадентско-модернистские течения не были представлены в школьной программе. Из поэтов Серебряного века в программах предлагалось для изучения лишь творчество А. Блока, В. Маяковского и С. Есенина, да и то с крайне тенденциозными аннотациями их произведений. Такой персональный отбор не позволял изучать в школе феномен порубежья во всей его полноте и многосторонности. У учащихся создавалось неверное мнение о том, что только эти три поэта представляли подлинную поэзию конца XIX – начала XX века (подлинность объяснялась школьникам как результат ориентации на социалистическую революцию). Остальные же поэты представлялись в качестве одноликого (а, следовательно, и бесцветного в литературном отношении) буржуазно-декадентствующего лагеря. Однозначно и схематично описывая символистов и акмеистов в кратком обзоре, учитель пользовался шаблонной формулировкой, подобной следующей: «Если Зинаида Гиппиус, Бальмонт, Сологуб, Гумилев, Ходасевич, ослепленные политической злобой, не приняли Октябрьскую революцию, оказались в стане ее открытых или прикровенных врагов и до конца не уступили своих позиций, то Андрей Белый, Мандельштам, Хлебников, позже Марина Цветаева признали историческую правду нашей революции». Таким образом, главным критерием оценки жизни и творчества поэтов XX века было их отношение к Октябрьской революции.

В последнее время произошли радикальные перемены в изучении литературы Серебряного века. В 1994 году вышли новые учебные программы по литературе, в которых изучение литературы в выпускном классе начинается с раздела «Литературный процесс конца XIX – начала XX в.» В рамках данного раздела представлен западноевропейский и русский реализм, западноевропейский модернизм. Отдельно предложена для изучения тема «Серебряный век русской поэзии». На наш взгляд, вынесение русской поэзии рубежа веков в особый тематический раздел объясняется не только и не столько стремлением авторов программы заполнить лакуны в школьном историко-литературном курсе, но и устранить противоречие между объективным положением литературы этого периода в мировой литературе и его отражением в школьной программе.

К настоящему времени в теоретической методике и школьной практике уже имеется богатый опыт изучения русской поэзии начала XX века – обзорных тем, лирики А. Блока, В. Маяковского, С. Есенина, М. Цветае-

вой. Однако педагоги-словесники по-прежнему испытывают потребность в методически выверенной, целенаправленной, концептуальной системе изучения творчества конкретных поэтов в специализированных классах, где список этих поэтов расширен такими именами, как Ф.К. Сологуб, С.М. Городецкий, М.А. Волошин, В.Ф. Ходасевич, И.Ф. Анненский. Кроме того, учителю иногда недостает научного аппарата и разработанных методик, определяющих результативность предлагаемых форм и приемов обучения. Вот почему всегда важно разрабатывать такую систему уроков по изучению лирики конкретного поэта в культурно-историческом контексте, в которой будут четко определены образовательные и развивающие категории. Эта система должна быть точно отработанной и психологически обусловленной, что позволит получить высокий уровень историко-литературных и теоретико-литературных знаний, развитые аналитико-синтетические умения учащихся, связанные с восприятием лирики, способность к самостоятельной исследовательской и литературно-творческой деятельности.

В филологических классах при изучении русской поэзии XX века тема «Русская поэзия Серебряного века» является тем культуuroобразующим фактором, который позволит не просто обогатить, но и объединить в системную целостность все знания учащихся-филологов, накопленные ими в предыдущих классах в процессе изучения таких культурно-исторических эпох и литературных направлений, как Античность, Средневековье, Возрождение, Просвещение, классицизм, романтизм и реализм XIX века.

Восприятие читателем-школьником художественного произведения, как уже отмечалось, – это сложный творческий процесс, который обусловлен жизненным, эстетическим, читательским и эмоциональным опытом ученика. Из всех литературных родов, изучаемых в школе, наибольшую сложность для восприятия представляет лирика. Поскольку обучение в профильных классах является сегодня приоритетной линией школьного образования, закономерен вопрос о том, каков уровень восприятия лирической поэзии учащимися классов филологического профиля, в которых литература изучается углубленно. Мы использовали метод анкетирования и проанализировали письменные работы учащихся обозначенных классов (всего 57 опрошенных) после изучения ими таких крупных поэтических разделов, как «Серебряный век русской поэзии», «Поэзия М. Цветаевой», «Поэзия А. Ахматовой», «Творчество Б. Пастернака». Прежде всего, обнаружена устойчивая осознанная мотивация учения: интерес к литературе как виду искусства, понимание целей обучения в качестве личностных. На вопрос «Любите ли Вы поэзию?» положительные ответы дали 90,3% учащихся филологических классов. Вопрос анкеты «Стихотворения каких поэтов чаще всего читаете?» показал, что 75% учащихся отдают свои предпочтения поэзии Марины Цветаевой (для сравнения А. Ахматовой – 62,5%, И. Бунину – 43,4%, С. Есенину – 37,5%, А. Блоку – 37,4%, И. Северянину – 26,1%, В. Маяковскому – 25%, Н. Гумилеву – 13%). Итак, поэзия М. Цветаевой учащимися-филологами наиболее читаема и любима.

Учащимся было предложено написать работу на тему «За что мне нравится поэзия М. Цветаевой?» или «Мое любимое стихотворение Цветаевой» (по выбору). Анализ письменных работ показал, что большинство учащихся (77,8%) стремилось выразить личностное отношение к поэзии Цветаевой, что, на наш взгляд, было обусловлено формулировкой темы, ориентирующей именно на такой характер рассуждения, а также заинтересованностью самих школьников поэзией Цветаевой (только 5,6% из них сказали о том, что Цветаева не является их любимым поэтом). Необходимо отметить, что личностное отношение почти всегда носило мотивированный и оценочный характер. Работы учащихся также свидетельствовали о самостоятельных попытках осмыслить творческую индивидуальность поэта. Особенно их привлекла личность поэта. По мнению учащихся, личности Марины Цветаевой присущи следующие черты: гордый, строптивый характер, беспокойный дух, бунтарство, глубина и сила натуры, не признающей стереотипов и догм, предельная искренность, романтичность. Относительно небольшое количество учащихся (22,2%) пытались отметить особенности поэтики: ритмическую организацию стихотворений, образные средства, звукопись, особую функцию знаков препинания, необычную символику. Работы, посвященные любимому стихотворению Цветаевой (27,8% из всех написанных), свидетельствовали о том, что наибольшее предпочтение учащиеся-филологи отдали ранней лирике, лирике гражданской тематики и стихотворениям, посвященным А.С. Пушкину.

Учащимся филологических классов с целью выявления уровня восприятия поэзии был предложен письменный анализ не изучавшегося ранее стихотворения М. Цветаевой «Роландов рог».

10,8% учащихся не поняли стихотворения. Когда они все же пытались анализировать предложенный поэтический текст, то по аналогии с эпическими произведениями стремились найти и пересказать сюжет, но, обнаружив такового, ограничивались простым перечислением деталей, описаний, иногда называли некоторые художественные особенности произведения. В работах можно найти элементы анализа, однако ни идея стихотворений, ни их образный мир, ни трагизм мироощущения поэта не поняты учащимися. Стихотворение воспринято как отражение конкретных жизненных фактов, идея понята упрощенно, особенностей формы, приемов выражения авторской позиции ученики не заметили. Вот образец такой работы: «Стихотворение М. Цветаевой «Роландов рог» написано в 1921 г. Лирический герой страдает от одиночества: «Я повествую о своем сиротстве». Я считаю, что это одиночество утомляет героя: «Так, наконец, усталая держаться сознанием: перст и назначением: драться...» Однако лирический герой, в данном случае сама М. Цветаева, еще не потеряла надежду и все еще верит: «Стою и шлю, закаменев от взлету, сей громкий зов в небесные пустоты...» В стихотворении упоминается Карл и Роланд, и Марина Цветаева надеется, что как вернулся Карл, так и к ней вернется любовь...»

Вот опять окно,



Там опять не спят...



70,7% учащихся филологических классов показало развитые аналитические способности. Этот уровень – более высокая степень постижения произведения. Очень часто в нем ярко выражено эмоциональное отношение к прочитанному, хотя в большинстве своем основанное на субъективных ассоциациях. При этом очень активна работа воссоздающего и творческого воображения, однако лирический характер нередко понимается произвольно, ему приписывают то, о чем поэт даже и не помышлял сказать, вместо объективной данности анализируются субъективные читательские ощущения, полет читательских ассоциаций порой так дистанцируется от авторских, что трудно узнать первоисточник. Нередко отмечаются различные изобразительно-выразительные средства, но они только перечисляются, их художественная функция непонятна читателю. В одной из таких работ ученица, в частности, пишет: «Стихотворение «Роландов рог», как и многие другие стихотворения Цветаевой, очень своеобразно. Своеобразно оно в том, как в нем раскрывается главная мысль и тема. На мой взгляд, главной темой является тема поэта и его поэзии. Стихотворение пронизано грустью, может даже разочарованием. Лирический герой, в данном случае Марина Цветаева, чувствует себя совершенно одинокой в этом мире, она не находит себе места среди людей, не находит родственную, близкую душу, которой можно было бы открыться и довериться. Она как бы отрезана от общества, оно не замечает ее, ее индивидуальности. Но если даже замечает, то не хочет признавать. Лирическая героиня противостоит всем:

*Под свист глупца и мещанина смех, –
Одна из всех – за всех – противу всех!*

Героиня «противу всех», но в то же время «за всех». То, что ее не понимают и не признают, не озлобляет героиню, как раз наоборот. «Пожар в груди» горит, и безразличное сердце хочет и пытается донести свою истину до всех:

*Стою и шлю, закаменев от взлету,
Сей громкий зов в небесные пустоты.*

Одинокая героиня, пробиваясь сквозь неприятие и непонимание, пытается рассказать людям правду о том, что такое жизнь:

*За князем – род, за серафимом – сонм,
За каждым – тысячи таких, как он.*

Мне жалко лирическую героиню. Я испытываю к ней искреннюю симпатию, то, что она должна одна бороться против всех, то что никто не принимает ее такой, какой она есть, естественной и искренней, это все на

самом деле разочаровывает и трогает до глубины души. Я восхищаюсь такими сильными людьми, которые находят в себе мужество не сдаваться и не подчиняться обществу, найти что-то свое».

Выделяется определенный процент работ этого уровня, в которых присутствует ярко выраженная эмпатия по отношению к лирическому герою – жалость, сочувствие, сопереживание, как человеку в реальной жизни. С одной стороны, мы понимаем, что происходит важный процесс идентификации, вживания в сферу чувств другого человека. Но именно в этом учащиеся и видят цель анализа, исход разговора, особенностей художественной структуры лирического произведения, развития образа они не замечают. Многие учащиеся, рассматривая стихотворение М. Цветаевой, пытались идти в глубину текста. Однако, не имея навыков системного литературного анализа поэтического текста, они анализировали то один, то другой образ, не видя развития авторской мысли и чувства, то есть движения лирического сюжета.

Только немногие учащиеся (18,5%) смогли подняться до идейно-эстетического уровня восприятия стихотворений. Работы этих учащихся характеризуются целостным, полным, эстетически адекватным пониманием поэтических текстов, высокой эмоциональностью, непосредственностью переживаний, высказывания учащихся строятся на образном восприятии основной темы, на выявлении существенных закономерностей, внутренних связей, в них есть гармония образного обобщения и образной конкретизации. Необходимо отметить, что прорыв к смыслу в работах некоторых учеников носит чисто интуитивный характер и изначально доступен только редким, одаренным натурам. Это скорее конгениальное автору сопереживание, чем добротный литературный анализ-постижение. В филологические классы приходят именно такие учащиеся, их работы – большая радость для учителя.

«Стихотворение «Роландов рог» Марины Цветаевой написано в марте 1921 года. В это время из Москвы уезжает И.Г. Эренбург, дав обещание узнать о судьбе мужа М. Цветаевой, о котором она не имела известий уже 2 года. Также в письме к Волошину от 14/27 марта 1921 года поэтесса пишет, подводя итог своей жизни за несколько лет: «Сейчас в Москве миллиард поэтов, каждый день новое течение, последние: ничегоки. Читаю в кафе, из поэтов особенно ни с кем не дружу, любила только Бальмонта и Вячеслава (Иванова), оба уехали, эта Москва для меня осиротела».

*Как нежный шут о злом своем уродстве,
Я повествую о своем сиротстве...
Дальше Цветаева пишет, что за всеми кто-то есть:
За князем – род, за серафимом – сонм,
За каждым – тысячи таких, как он.*

Трагическая несовместимость Цветаевой с обстоятельствами жизни обрекла ее на одиночество. Это было горькое и гордое одиночество на миру, которое она, безусловно, остро переживала и которое ее утомляло:

*Так, наконец, усталая держаться
Сознанием: перст и назначением: драться
Под свист глупца и мещанина смех –
Одна из всех – за всех – противу всех!*

И все же пока еще живет надежда М. Цветаевой на ее спасение, встречу с Сергеем Эфроном, надежда на то, что подобно Карлу Великому, вернувшемуся в Ронсельванское ущелье, чтобы спасти Роланда, вернуться в ее жизнь счастье, люди, которых она любит, и растает ее одиночество.

*Сей громкий зов в небесные пустоты
И сей пожар в груди тому залог,
Что некий Карл тебя услышит, Рог!*

Как видим, в этом стихотворении прослеживается тема Рока, так характерная для творчества Цветаевой. Она пишет о своих чувствах, своем одиночестве, своей слабости, но надежде. Лично на меня это стихотворение навеивает какую-то грусть, заставляет переживать вместе с лирической героиней, затрагивает какие-то потаенные струны души».

Анализ срезových работ показал, что практически все учащиеся филологических классов любят, ценят и читают лирическую поэзию, то есть в процессе учения у них формируется положительная мотивация, желание воспринимать и понимать поэзию. Однако анализ поэтических произведений учащимися этих классов свидетельствует о том, что навыки целостного, системного анализа развиты не достаточно: видеть движение мыслей и чувств, осмысливать композицию, образные средства, проникать в конкретику образа и образное обобщение и т.д. В своих устных высказываниях школьники отмечали, что им редко предлагается на уроках устный анализ стихотворений, а с письменным они сталкиваются впервые. У них не развиты и синтезирующие умения, столь важные для формирующегося филологического стиля мышления: умение связать произведение с общекультурным и историческим контекстом времени создания произведения, с жизненным путем автора, его личностью, с тем литературным направлением и окружением, в условиях которых было написано стихотворение.

Таким образом, сложившаяся в настоящее время система преподавания литературы в профильных филологических классах дает возможность преодолеть самый низкий барьер – барьер констатирующего уровня восприятия лирики, но не способна вывести большинство школьников на высший, синтезирующий уровень.

ЭТАПЫ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ КЛАССОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИРИКИ

В классах филологического профиля система занятий, на которых изучаются лирические произведения, должна быть организована таким образом, чтобы обеспечивалось литературное развитие учащихся. Необходимыми условиями литературного развития учащихся филологических классов при изучении русской лирической поэзии являются: а) целенаправленное *формирование умений анализа* лирического произведения как художественного целого при изучении русской поэзии XIX века (лирика В. Жуковского, К. Рылеева, К. Батюшкова, А. Пушкина, М. Лермонтова, А. Фета, Ф. Тютчева, Н. Некрасова); б) *изучение* лирических произведений XX века в *широком историко-культурном контексте* (основные социальные и философские парадигмы, ведущие тенденции в развитии театра, музыки, живописи и других видов искусства при изучении обзорных тем); в) *углубление художественного восприятия* учащихся при изучении поэзии (лирика М. Волошина, М. Цветаевой, А. Ахматовой, Б. Пастернака) посредством развития ряда читательских умений: выражать эмоционально-личностное отношение к стихотворению и его автору; воспринимать поэтическое произведение как идейно-художественное единство, включая в процесс восприятия культурно-исторические и литературные ассоциации и аналогии; соотносить лирическое произведение с его творцом, с определенным поэтическим течением и направлением, литературной эпохой; понимать литературный процесс как полифоническое единство и в то же время поэта как творческую индивидуальность; г) *стимулирование литературно-творческой деятельности* учащихся, предоставление им свободы выбора тем и жанров сочинений, способов их оформления.

Методика поэтапного литературного развития учащихся при изучении русской лирической поэзии XIX–XX веков в предвыпускных и выпускных филологических классах в целом заключается в следующем: 1) при изучении лирики XIX в. (в том числе на курсе по выбору) формируются *умения целостного анализа* лирических произведений; 2) при изучении поэзии XX века (обзорные темы об основных поэтических течениях начала века и их представителях) формируется понятие «*культурно-историческая эпоха*», лирика рассматривается как в русле ведущих литературных направлений, так и в широком культурно-историческом контексте; 3) при изучении монографических тем (поэзия М. Волошина, М. Цветаевой, А. Ахматовой, Б. Пастернака) развиваются *личностные стороны восприятия*, умение видеть *творческую индивидуальность* поэта в процессе осмысления его личности, судьбы, *эволюции поэтики*, стимулируется *литературно-творческая деятельность*.

На *первом этапе*, в предвыпускном филологическом классе при изучении русской лирической поэзии XIX века, приоритетными направлениями обучения должны стать, во-первых, изучение поэзии не только в русле ведущих литературных направлений, но и в широком культурно-историческом контексте, во-вторых, целенаправленное и систематическое формирование умений, связанных со способностью воспринимать, анализировать, оценивать лирические произведения.

Произведения русской классической поэзии XIX века – В. Жуковского, К. Рыльева, К. Батюшкова, А. Пушкина, М. Лермонтова, А. Фета, Ф. Тютчева, Н. Некрасова – создают предпосылки для дальнейшего развития способности чувствовать и понимать лирику. Однако, как показывает школьная практика, отведенных уроков недостаточно для работы над теоретико-литературными понятиями, дающими представления о поэтике лирического произведения, и для развития аналитико-синтетических умений, связанных с восприятием лирики.

Поэтому параллельно с изучением поэзии XIX века по программе для классов с углубленным изучением литературы целесообразен курс по выбору, который можно назвать «Искусство постижения лирики». Задачи курса по выбору: а) актуализация и систематизация ранее изученных и введение новых литературоведческих понятий (не предусмотренных программами общеобразовательных классов), связанных с осмыслением лирических стихотворений; б) формирование умений целостного восприятия лирических произведений. Данный курс по выбору является одной из эффективных форм углубления содержания литературного образования в классах филологического профиля. Содержательные и методические аспекты курса отражены в сводной таблице Приложения 2.

В ходе курса по выбору актуализируются, систематизируются и формируются следующие *знания*:

- особенности лирики как литературного рода: специфика лирической образности, понятие о лирическом герое;
- системы русского стихосложения в их историческом развитии (тоническая, силлабическая, силлабо-тоническая);
- стихотворные размеры (двухсложные стопы, в том числе пиррихий и спондей, трехсложные стопы, переходные размеры);
- понятия: белый стих, вольный стих, свободный стих, александрийский стих, народный стих, дольник;
- основные лирические жанры и строфы;
- основные изобразительно-выразительные средства в лирической поэзии: антитеза, умолчание, повторы, эллипсис, инверсия, сравнение, эпитет, метафора, аллегория, ирония, эмфаза, метонимия, синекдоха, гиперболола, литота, перифраз, оксюморон, аллитерация, ассонанс, диссонанс;
- особенности поэтического синтаксиса (роль инверсий, переносов, эллипса, художественная функция знаков препинания).

Формируются следующие умения:

- определять основные стихотворные размеры, лирические жанры;
- соотносить собственные переживания, мысли с созданными поэтическими образами;
- осмысливать поэтические образы и способы их создания на уровне образной конкретизации и обобщения;
- самостоятельно анализировать лирическое произведение как идейно-художественное целое.

Тему «Русская поэзия Серебряного века» в выпускном классе открывают вводные обзоры, включающие в себя анализ произведений отдельных поэтов – представителей различных течений. Задача обзоров как *второго этапа* литературного развития учащихся филологических классов – вписать поэзию в историко-культурный контекст эпохи, показать развитие искусства и философской мысли, мироощущение человека сложной исторической эпохи, культурную и общественную жизнь рубежа веков.

Основные знания, которые осваивают учащиеся:

- понятие «культурно-историческая эпоха»;
- особенности русского модернизма;
- основные поэтические течения: символизм, акмеизм, футуризм, «новокрестьянская» поэзия;
- понятия: образ-символ, мифологема и мифотворчество, импрессионизм и поэзия символистов, интертекстуальность, экспрессионизм и поэзия футуристов, тоническое стихосложение (развитие понятия), акцентный стих;
- традиции и новаторство в литературе.

Основные умения, формируемые на этом этапе:

- определять и анализировать стиль поэтического течения, находить в произведении характерные признаки поэтической школы;
- воспринимать поэтические образы не только в единстве конкретизации и обобщения, но и в их культурно-историческом, ассоциативном плане;
- сопоставлять поэтические произведения с произведениями живописи, музыки, балета, явлениями истории, философии и религии;
- умение самостоятельно работать с историко-литературным материалом, открывать для себя актуальные проблемы в поэзии начала XX века, выражать личностное отношение к ней.

Конечно, как уже отмечалось, литературное развитие учащихся профильных классов происходит в процессе основного обучения на уроках, но оно происходит более интенсивно, если использовать такие формы обучения, как курсы по выбору, на которых можно систематизировать, расширить, углубить знания, более успешно развивать специальные умения, стимулировать литературно-творческую деятельность. Рамки данного пособия не позволяют остановиться более подробно на изучении лирики в основном курсе. Это было бы избыточным еще и потому, что в методике

накоплен богатый опыт изучения русской классической поэзии и некоторых поэтов начала XX века (А. Блока, С. Есенина, В. Маяковского). Поэтому изучение лирики в профильных классах на данном этапе литературного развития учащихся будет далее показано на примере работы на курсе по выбору «Русская поэзия Серебряного века». Здесь же хотелось бы остановиться на корреляции учебного времени основного курса и курса по выбору. Одним из достоинств современных программ по литературе является их вариативность, о чем заявлено в объяснительной записке к программам: «Вариативность в обучении литературе предоставляет право учителю определять последовательность изучения тем, широту и глубину освоения того или иного произведения, взаимозаменять в некоторых случаях произведения из списков для дополнительного чтения и для чтения и обсуждения; обоснованно перераспределять часы по темам и др.» (Программы по литературе 2001). Можно воспользоваться этим правом и перераспределить часы в основном курсе и в курсе по выбору таким образом, что обзоры войдут в курс по выбору, а монографические темы, на которых изучается поэзия А. Блока (6 ч.), С. Есенина (6 ч.), В. Маяковского (4 ч.) будут оставлены для изучения в основном курсе. Календарно-тематическое планирование уроков и курса по выбору необходимо соотнести таким образом, чтобы соблюдалась логическая последовательность в их изучении.

Третьим этапом литературного развития учащихся является монографическое изучение творчества поэтов (А. Блока, С. Есенина, В. Маяковского, М. Волошина, М. Цветаевой), которое рассматривается в эволюции, осмысливается в контексте эпохи. На этом этапе как раз и возможен социокультурный синтез всех воспринимаемых знаний. Аналитико-синтетические умения учащихся будут способствовать более глубокому пониманию творческой индивидуальности каждого поэта. Особая атмосфера уроков, личностная заинтересованность судьбой и творчеством поэтов стимулируют литературно-творческую деятельность учащихся-филологов, которую мы не ограничиваем традиционными жанрами и темами.

В пособии поэзия М. Волошина и М. Цветаевой изучается монографически на курсе по выбору. Выбор этих авторов для монографического изучения не случаен. Для учащихся-филологов поэзия Волошина – очень характерный образец художественного процесса рубежа XIX и XX веков: в ней удивительно сочетаются модернистские искания, восходящие к французским поэтам-парнасцам, и реалистические традиции русской поэзии XIX века. М. Цветаева – в ряду самых читаемых поэтов, однако задача заключается в том, чтобы через осмысление эволюции поэтики привести учащихся к пониманию причин трагического разминовения поэтессы с жизнью. Творчество М. Цветаевой, А. Ахматовой, Б. Пастернака в современных программах предложено для монографического изучения в других тематических разделах программы. Целесообразно именно в рамках раздела «Русская поэзия Серебряного века» изучать монографически поэзию

М. Цветаевой, поскольку ее как личность и как поэта сформировала русская культура порубежья.

Основные *знания*, формируемые на данных этапах экспериментального обучения:

- творческая индивидуальность художника;
- теоретико-литературные понятия: развитие понятия о модернизме, эзотерическая поэзия, «венки сонетов», импрессионизм в живописи и поэзии (развитие понятия), мифотворчество (развитие понятия), интертекстуальность (развитие понятия), поэтика лирического стихотворения (мелодика, ритмика, интонация, поэтический синтаксис, поэтический язык).

Основные *умения*, формируемые при монографическом изучении творчества поэтов:

- умение видеть творческую индивидуальность изучаемых поэтов, осмысливать их поэзию в контексте поэтического процесса;
- умение видеть обобщающий характер лирического героя в лирических произведениях;
- умение целостно анализировать лирическое произведение, функционально использовать историко- и теоретико-литературные знания в процессе его осмысления;
- умение выразить личностное отношение к творчеству изучаемых поэтов в процессе анализа их произведений и в собственной литературно-творческой деятельности.

В пособии далее подробно представлена методика изучения творчества М. Волошина и М. Цветаевой. Данные авторы включены в школьную программу только в конце XX века, методика изучения их творчества в науке разработана недостаточно, а для классов филологического профиля вообще отсутствует.

Формирование умений целостного анализа лирических произведений при изучении поэзии XIX века

Изучение поэтического наследия XIX века предоставляет широкие возможности не только для творческого поиска в области методики, но и порождает определенные трудности, прежде всего теоретико-литературного, стиховедческого характера. Воссоздание поэтических эпох, анализ стихотворных текстов, системы художественных средств того или иного автора невозможно осуществить только через комментирование тех теоретических понятий, которые заявлены в программе: романтизм, реализм, поэтические жанры, традиции и новаторство. Круг стиховедческих вопросов, затрагиваемых при изучении поэтических тем, значительно расширяется, направляя анализ лирического текста не столько в историко-биографическое русло, сколько в область поэтики.

Углубить восприятие учащимися лирики может только целенаправленная, систематическая работа по обучению целостному анализу. В предвыпускном филологическом классе параллельно с изучением на уроках лирической поэзии XIX века углубление уровня восприятия можно осуществлять на *курсе по выбору*, который, например, будет назван «Искусство постижения лирики». Основная цель занятий – развитие у учащихся умения воспринимать лирическое произведение как художественную целостность, на уровне образной конкретизации и обобщения, развитие эмоциональной отзывчивости и чуткости к поэтическому слову. Необходимо отметить наличие у большинства учащихся-филологов осознанной внутренней мотивации при выборе данной формы обучения, на что в нашем опыте работы указывало предварительное анкетирование, выявившее стремление учащихся данной возрастной группы (период ранней юности) к активному общению с лирической поэзией, а также большое желание совершенствовать свои умения анализа лирики (профильный элемент сознания).

В приведенной системе занятий Приложения 2 отражены этапы развития основных читательских умений при изучении лирических произведений: от актуализации, систематизации ранее полученных и новых теоретико-литературных знаний к конкретным приемам формирования умения видеть поэтические образы и способы их создания на уровне образной конкретизации и обобщения, к умению самостоятельно письменно анализировать лирические произведения.

Следует остановиться на теоретико-литературном тезаурусе, необходимым при углубленном изучении лирических произведений в профильных классах. Необходимо расширить понятийный аппарат, ввести новые для учащихся термины: силлабическое стихосложение, разновидности переходных размеров, добавочных стоп, устойчивые понятия о стихе (белый, свободный, вольный, александрийский) в историческом аспекте. Этот объем понятий позволит учащимся увидеть историю развития русского стихосложения и впоследствии при анализе конкретных стихотворений (в том числе и в выпускном классе при изучении поэзии модернизма) определять традиционное и новаторское в их поэтике.

С этой же целью необходимо систематизировать и ввести новые понятия о строфах (от моностиха до спенсеровой, одической, онегинской строф и сонета как устойчивой не только строфической, но и жанровой формы), жанрах и темах лирики, сложившихся к началу XX века. Знания об изобразительно-выразительных средствах создания лирической образности не только помогут учащимся проникать в ее конкретику, но и подниматься до уровня обобщения, используя также историко-литературные знания (стилевые направления эпохи, личность и биография поэта, этапы его творчества). Кроме ранее изученных тропов и стилистических фигур, учащиеся овладевают и учатся оперировать новыми понятиями: метонимия, синекдоха, эмфаза, перифраз, оксюморон, аллитерация, ассонанс,

диссонанс, что заложит основы более глубокого восприятия лирической образности, подготовит школьников к использованию концептуального аппарата поэтики для анализа русской поэзии начала XX века.

Одним из основных показателей литературного развития учащихся является уровень восприятия ими произведений словесного искусства. Поэтому необходимо отвести специальные занятия комплексному формированию аналитико-синтетических умений, которые приобретаются в процессе освоения методологии целостного анализа. В процессе анализа лирических произведений важно оттолкнуться от первоначальных, часто эмоционально-субъективных впечатлений учащихся, выявить, насколько верно они поняли основное настроение стихотворения, смену чувств, переживаний поэта, уловили особенности композиции, языка, стиля.

Вначале многие учащиеся воспринимают лирические произведения упрощенно, часто понимая слова и выражения в их прямом значении, не умеют проникать в конкретику поэтического образа, определять тот или иной поэтический прием (анализ стихотворения М. Лермонтова «Я жить хочу! хочу печали...»). Они признаются, что им сложно устно, и особенно письменно, анализировать лирические стихотворения. Однако необходимо отметить, что у большинства учащихся-филологов имеются достаточно развитые эмоциональная отзывчивость, чуткость к поэтическому слову, образное мышление, воображение. Задачей учителя является дать толчок и направленность в развитии именно этих качеств через проникновение в глубь поэтического слова, через овладение умением видеть поэтический образ на уровне конкретизации и обобщения. Такой должна быть направленность анализа стихотворений Н. Некрасова «Зеленый Шум», А. Фета «Золотой век», А. Пушкина «Из Пиндемонти».

Для развития умения видеть особенности композиции, поэтической образности стихотворения, движение мыслей и чувств лирического героя анализируется стихотворение Н. Некрасова «Зеленый Шум». Покажем основные этапы и приемы работы.

На начальном этапе необходимо выявить первичное восприятие. Как правило, оно показывает, что учащиеся обнаруживают в стихотворении имеющееся повествовательное начало (сюжет измены жены мужу) и отмечают необычность сочетания «Зеленый Шум»: цветовое определение явления природы и ее персонификацию. Дальнейшее комментированное чтение должно быть нацелено на выявление элементов композиции и определение их роли в художественной структуре произведения. Необходимо обратить внимание на имеющийся рефрен: «Идет-гудет Зеленый Шум, // Зеленый Шум, весенний шум!» Однако роль и место этого рефрена учащиеся чаще всего определить затрудняются. Попытка осмыслить композицию дает им возможность обнаружить две части в стихотворении, представляющие собой описание пробуждающейся весенней природы, и две части, в которых заключен сюжет с его завязкой и развязкой. Станет ясно, что реф-

рен обрамляет пейзажные зарисовки. Вопрос о лирическом герое не вызывает затруднений. Школьники определяют, что он крестьянин, повествующий о своих переживаниях по поводу измены жены. Отмечается также богатая народная лексика, которую использует Некрасов в стихотворении: постоянные эпитеты, сравнения, метафоры. Но связать пейзажные зарисовки и переживания лирического героя учащимся пока оказывается сложно. В ходе дальнейшего анализа характеризуются переживания героя и объясняется финал истории (прощение): человек живет в гармонии с природой, «подобно как природа весной пробуждается от зимней спячки, становится прекрасной, так и в человеке пробуждается все лучшее». Первая пейзажная зарисовка, обрамленная рефреном, дает общую картину пробуждающейся природы от земли до неба («... все зелено, и воздух, и вода!»), так воспринимают приход зеленой весны все. «Зеленый Шум» – это народное определение, которое автор комментирует в виде сноски к названию стихотворения. Вторая же пейзажная зарисовка детализирована не случайно, это видение лирическим героем мира обостренным, новым зрением, его нежное, трепетное отношение к пробудившейся природе передано через слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Убить, когда все начинает жить, становится невозможным для героя, ему жалко своей неразумной, бесхитростной жены. Выйти на уровень обобщения в понимании стихотворения помогают вопросы: «Что напоминает песня, которая слышится герою в лесу, в лугу?», «Как ее можно связать с названием стихотворения?». Так ученики понимают синкретизм в народном сознании языческих и христианских представлений. Персонификация природных явлений, восходящая к праславянскому мифологическому сознанию, слита с нравственными христианскими понятиями о человеке и его сущности. Звучащая песня в финале, прямо перекликающаяся с христианским вероучением, проникает не только в душу лирического героя, ею пронизан весь окружающий мир: «Люби, покуда любишься, // Терпи, покуда терпишься, // Прощай, пока прощается, // И – бог тебе судья!»

Выйти на уровень понимания авторской идеи позволяет именно анализ композиции. Учащиеся пытаются соотнести переживания автора и лирического героя. Автор как субъект лирического переживания непосредственно не присутствует в стихотворении, но постепенно школьники понимают, что сюжет, переживания лирического героя, пейзажные картины – это погружение автора в психологию народного сознания, стремление осмыслить жизнь народа в его гармонии с природой, понять истоки этой гармонии. Необходимо также отметить, что проблемы стихотворения становятся лично значимыми для учащихся, им близки переживания лирического героя, интересен способ передачи Некрасовым этих переживаний. Поэзия Некрасова вообще начинает восприниматься по-новому, и школьники с удовольствием самостоятельно обращаются, например, к любовной лирике поэта, которая, к сожалению, в недостаточном объеме представлена в школьной программе по литературе.

Умение соотносить собственные переживания, мысли с созданными поэтическими образами, видеть поэтические образы и способы их создания на уровне образной конкретизации и обобщения формируются в процессе изучения стихотворения А. Фета «Золотой век». Выбор этого стихотворения не случаен: одновременно учащиеся-филологи получают представление об антологической лирике (тем самым расширятся их знания о традиционных темах лирики) и знакомятся с понятием «Золотой век», необходимым впоследствии для понимания сущности названия эпохи конца XIX – начала XX века – Серебряного века.

Антологическая лирика – это лирика на античные мотивы, обращение к ней стало традицией в русской поэзии XVIII–XIX веков. Эту тему разрабатывали Г. Державин, К. Батюшков, А. Дельвиг, А. Пушкин, А. Фет. Стихотворение А. Фета «Золотой век» включено в цикл «Антологические стихи». Для его анализа один из учащихся выполняет самостоятельное исследовательское задание – сообщение о понятии «Золотой век». Остальные получают предварительное домашнее задание прочитать стихотворение и в мифологическом словаре найти значение слов «Аркадия», «Эгейское море», «Сатурн», «менада», «Лией», «Ариадна», «вакханка», «тимпан», что помогает вспомнить миф о Тезее и Минотавре, Дионисе и Ариадне, осмыслить значение бога Диониса для античной культуры и празднеств в его честь. Дух дионисийства будет пронизывать культуру Серебряного века, античная мифология органично войдет в поэзию В. Брюсова, Вяч. Иванова, М. Цветаевой, О. Мандельштама, М. Волошина.

Анализ стихотворения происходит в виде комментированного чтения, которое позволит проникнуть в конкретику образов, понять особенности композиции. В процессе «погружения» в текст учащиеся соприкоснутся с античным искусством, «попадут» в «Золотой век» вместе с автором стихотворения, перед которым возникает мысленная картина вакханалии (4–8 строфы). Первые же три строфы – это описание Аркадии, в мифологии отождествляемой с «Золотым веком», эпохой всеобщего равенства, изобилия и вечного мира.

На этапе обобщения необходимо обратиться к эпиграфу стихотворения, взятому Фетом из Шиллера: «И я был рожден в Аркадии». Подобно немецкому поэту-романтику, Фет причисляет себя к рожденным в Аркадии, используя, как и Шиллер, это выражение в значении духовного рождения, которое происходит в процессе соприкосновения с античной культурой. Созерцание прекрасного, по Фету, как всякое истинное искусство, возвращает человека в «Золотой век», еще не знающий трагедии разлада и страданий «века железного», трагедии отчуждения человека от природы. Это та «тоска по мировой культуре», которая станет одним из эстетических принципов акмеистов – поэтов-модернистов начала XX века.

Отработка приемов анализа и обобщения еще раз происходит при изучении стихотворения А. Пушкина «Из Пиндемонти», написанного в

1836 году. Поэзия А. Пушкина уже хорошо известна учащимся, они без труда вспоминают этапы его творческого пути, тематическое разнообразие лирики. Задача учителя – углубить представление школьников о так называемой вольнолюбивой, свободолобивой лирике Пушкина, традиционно представленной в программе по литературе стихотворениями «Вольность», «Деревня», «К Чаадаеву», созданными в ранний период творчества. Между тем тема свободы претерпела значительную эволюцию в лирике поэта. В процессе анализа стихотворения «Из Пиндемонти» учащиеся должны попытаться вписать его в контекст данной темы, показать ее в творческом развитии, выходя тем самым на уровень обобщения. Для этого им необходимо еще раз перечитать названные выше стихотворения, а также найти стихотворения позднего периода, в которых тоже звучит эта тема. Характерно, что учащиеся стремятся самостоятельно применять историко-литературные и теоретико-литературные знания, выражать личностное отношение к поэтической идее стихотворения. В качестве образца можно привести письменное высказывание Татьяны Ш. «Тема свободы во все времена занимала значительное место в поэтическом творчестве. Я думаю, это происходит из-за того, что свобода есть естественное проявление человеческой души, а поэт всегда выступает исследователем внутренней жизни человека. Понятие свободы нельзя определить однозначно. Это и социальное, и политическое, и философское, и морально-этическое понятие».

Взгляды А.С.Пушкина на проблему свободы менялись на протяжении всей его жизни и творчества. Тема вольности, свободолюбия всегда была основной в его произведениях. Недаром, подводя итоги своего пути, поэт утверждает в стихотворении «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...» как важнейшую заслугу то, что в свой «жестокий век» восславил он свободу.

В ранние периоды творчества тема эта занимает в его поэзии ведущее место. На первый план выходит проблема гражданского долга, «вольности святой», закона. В оде «Вольность» читаем:

*Где крепко с Вольностью святой
Законов мощных сочетанье...
.....
Стоите выше вы народа,
Но вечный выше вас Закон.*

Проблему вольности, закона молодой Пушкин понимает в просветительском духе. «Свобода, равенство и братство», слова, некогда написанные на флаге Великой французской революции, очень популярны среди российской молодежи, среди декабристов, с которыми дружен поэт. Тот же мотив звучит в стихотворениях «Деревня» и «К Чаадаеву».

*Увижу ль, о друзья! народ неугнетенный
И рабство, навшее по манию царя,
И над отечеством свободы просвещенной
Взойдет ли наконец прекрасная заря?*

Так пишет он в «Деревне». Свобода в понимании Пушкина – это политическая свобода.

Стихотворение «Из Пиндемонти», написанное в 1836 году, отличается от ранних стихотворений поэта. Это рассуждение зрелого человека, который вынес из жизни много уроков. Еще в 1834 году в стихотворении «Пора, мой друг, пора! покоя сердце просит...» поэт скажет: «На свете счастья нет, но есть покой и воля...» Тема гражданских прав уходит на второй план, основной становится внутренняя свобода. Уже с первых строк в стихотворении «Из Пиндемонти» автор заявляет: «Не дорого ценю я громкие права...», или: «Зависеть от царя, зависеть от народа – Не все ли нам равно?» Условно стихотворение можно разделить на две части, которые связаны между собой скрытой антитезой. Правам первой части (а это те права, что ценят многие) противопоставлены те права, «иные, лучшие», которые ценит лично Пушкин:

*...Никому
Отчета не давать, себе лишь самому
Служить и угождать; для власти, для ливреи
Не гнуть ни совести, ни помыслов, ни шеи;
По прихоти своей скитаться здесь и там,
Дивясь божественным природы красотам...*

Действительно, счастье, права заключаются для автора во внутренней свободе. Всю свою жизнь Пушкин чувствовал себя как в «золотой клетке», ибо чье-либо неусыпное око следило за ним. Но важным мерилom свободы для поэта является совесть, она, впрочем, как и помыслы, должна быть чиста. Главное – остаться человеком, поступать по велению своего сердца, вот о чем мечтает он.

Пушкин оставляет свое стихотворение незаконченным, для чего и использует умолчание. Наверное, он оставляет читателю возможность задуматься, согласиться или не согласиться с ним. Не важно, при каком политическом режиме мы живем, важно твое внутреннее состояние, твое душевное богатство и ощущение внутренней свободы. «Вот счастье! вот права...»

В процессе дальнейшего самостоятельного анализа стихотворений Ф. Тютчева «Певучесть есть в морских волнах...», А. Фета «Ярким солнцем в лесу пламенеет костер...» учащиеся пытаются осмыслить каждое стихотворение как художественную целостность.

Контрольная проверка сформированных умений, уровня восприятия самостоятельного анализа стихотворения А. Пушкина «Элегия» («Безум-

ных лет угасшее веселье...») должна показать наличие у учащихся эмоциональной отзывчивости, личностного отношения к поэтическому переживанию; степень владения знаниями о жизни и творчестве Пушкина и наличие умения соотнести лирическое переживание в данном стихотворении с этапами творческого пути поэта, умения глубоко и полно анализировать поэтический текст в единстве всех его компонентов и попытки оценить их эстетическую значимость.

Таким образом, в предвыпускном классе учащиеся в процессе целенаправленной и систематической работы овладевают знаниями и умениями, необходимыми для полноценного восприятия лирических стихотворений, и оказываются подготовленными к изучению в выпускном классе такого большого и сложного тематического раздела, каким является раздел «Русская поэзия Серебряного века».

Углубление культурно-исторических и литературоведческих знаний при изучении лирики XX века (обзорные темы)

Культурно-исторический срез обладает рядом признаков. На этом срезе представлены и социально-бытовые реалии, и исторические события, и философский пласт, и состояние умов, и идейно-эстетические тенденции в искусстве. События данной объективной действительности художник пропускает через свой мир знаний и эмоций, он представляет художественно переосмысленную модель мира. Одна из задач изучения поэзии начала XX века – выявить специфику авторского мировидения, которое существует в художественном тексте в качестве проекций значимых для автора событий, выраженных в лирическом произведении через образ-переживание.

При изучении поэтических произведений в филологических классах наиболее продуктивными приемами являются приемы проецирующего характера: сопоставления, аналогии, ассоциации, реминисценции. Эти приемы подсказаны спецификой самого поэтического процесса, где литературное цитирование, художественная интерпретация ушедших эпох стали художественными приемами.

В качестве основных приемов, обеспечивающих формирование у учащихся филологических классов понятия «культурно-историческая эпоха», способствующих эффективному получению знаний об основных поэтических течениях и развивающих умения восприятия и понимания лирических произведений, могут выступать:

- обзорные лекции с элементами эвристической беседы, проблемными вопросами, наглядными пособиями (сводные схемы и таблицы, на-

пример, «Русская поэзия Серебряного века»), обеспечивающие накопление и систематизацию знаний о культурно-исторической эпохе;

- самостоятельная исследовательская работа учащихся (чтение теоретических работ и их аннотирование, проблемное исследование учащихся «Все мы вышли из символизма» или «Истоки русского авангарда» и т.д.);
- включение в уроки наглядного эстетического эквивалента (живописного, музыкального), позволяющего использовать сопоставительные приемы анализа поэтических текстов;
- чтение произведений различных авторов, осмысливших эпоху русского порубежья, способствующих формированию представлений школьников об этой эпохе, ее духе (Н. Бердяева, И. Одоевцевой, Г. Иванова, З. Гиппиус), использование в качестве структурного элемента урока материала рассказа учащихся «Один день из жизни поэта»;
- сообщения учащихся, «слово» о поэте, подготовленное с использованием одного-двух стихотворений;
- выразительное чтение и комментированное чтение предложенного учителем стихотворения;
- выбор наиболее понравившегося произведения, его выразительное чтение и анализ, выявляющий историко-культурные и литературные параллели и ассоциации;
- отбор стихотворений для воображаемой хрестоматии по творчеству одного из поэтов и написание предисловия к ней;
- письменные работы, выявляющие умение учащихся находить в произведении характерные признаки поэтической школы;
- литературно-музыкальная композиция или концерт по творчеству одного или нескольких поэтов.

Эти приемы целесообразнее всего использовать на данном этапе литературного развития учащихся при изучении лирики. На некоторых из них остановимся ниже.

Изучение тематического раздела «Русская поэзия Серебряного века» традиционно начинается обзорной лекцией, цель которой – дать представление об особенностях русского модернизма, а также акцентировать внимание учащихся на расцвете искусства. Лекция должна быть направлена на осмысление историко-культурного контекста, на поиск общих черт и скрытых мотивов расцвета русского искусства, на формирование такого понятия, как «культурно-историческая эпоха». На лекции также раскрывается содержание понятия «Серебряный век», систематизируются знания учащихся о культурно-исторической жизни России начала XX века, обозначаются основные социальные, философские парадигмы, ведущие тенденции в развитии театра, музыки, живописи и других видов искусства, освещаются предпосылки возникновения новой литературы, делается упор на особенностях русского модернизма и его идейно-художественной неод-

народности, используются эстетические эквиваленты – живописные и музыкальные. Для создания картины социально-исторического развития России, развития научной мысли целесообразны предварительные групповые или парные виды заданий: составление хронологических таблиц и исторических комментариев к эпохе. Данные виды заданий призваны актуализировать и систематизировать знания учащихся, полученные на уроках истории и при изучении предметов естественнонаучного цикла. Дальнейшие уроки посвящены характеристике основных художественных систем, сложившихся в русской поэзии рубежа XIX–XX веков. Для их проведения в филологических классах целесообразно использовать различные формы и виды работ, которые позволят уйти от уроков-монологов учителя. В школьной практике уже сложилась определенная традиция в изучении этих тем. Цель уроков – «не только дать общее представление об основных направлениях поэзии, но и прежде всего раскрыть сложные духовные поиски двух поколений, определивших лицо русской культуры в первые десятилетия XX века, способствовать развитию художественного вкуса старшеклассников, учить читать, воспринимать и интерпретировать талантливые произведения».

При проведении уроков-обзоров необходимо опираться на две ключевые категории литературного процесса начала XX века: литературная школа и творческая индивидуальность. Хорошим подспорьем для учителя при планировании обзорных лекций будут книги Е.В. Карсаловой, А.В. Леденева, Ю.М. Шаповаловой ««Серебряный век» русской поэзии», Л.А. Рапацкой «Искусство «серебряного века»», «Конспекты уроков для учителя литературы. 11 кл. Серебряный век русской поэзии». Для понимания творчества того или иного поэта существенно знание ближайшего эстетического контекста – контекста литературного направления или группировки. Однако литературный процесс рубежа веков во многом определялся общим для большинства крупных художников стремлением к свободе от эстетической нормативности, к преодолению не только литературных штампов предшествующей эпохи, но и новых художественных канонов, складывавшихся в ближайшем для них литературном окружении. Так два крупнейших акмеиста А. Ахматова и О. Мандельштам к середине 1910-х годов уже слабо соответствовали требованиям акмеистической эстетики – некоторые принципы их поэтики выходят за грань акмеистических формулировок. Эстетическое своемыслие – общая тенденция в лирике начала XX века. Характерными для эпохи фигурами были поэты «вне направлений» – М. Кузмин, В. Ходасевич, М. Волошин, М. Цветаева.

И все же без осмысления эстетической нормативности, определяющей то или иное поэтическое течение, на уроках-обзорах не обойтись. Достаточно эффективной формой являются сводные таблицы, систематизирующие знания учащихся о художественных системах (символизме, акмеизме, футуризме, новокрестьянской поэзии). Так, в ходе уроков-обзоров

постепенно заполняется таблица «Русская поэзия Серебряного века» (табл. 4).

Таблица 4

Критерии для сопоставлен.	Основные мотивы творчества	Философская основа	Философия «словообраза»	Осн. художественные приемы творчества	Представители
Символизм	Мотивы смерти, потусторонних миров; образы разных культур, религий	Платон, Христианство, Вл. Соловьев, Ницше, Шопенгауэр, Бергсон	Единицей художественного мира является символ	Мистицизм, недоговоренность, музыкальность, мифотворчество	В. Брюсов К. Бальмонт А. Блок А. Белый Вяч. Иванов
Акмеизм	Поэтизация земного бытия, образы разных культур (поэтизация культурного пространства)	Ницше, Шопенгауэр	Конкретное, ясное, прозрачное слово	Совершенство стиля, живописная четкость образов, отточенность формы, эстетическая рефлексия, литературные цитаты	Н. Гумилев С. Городецкий М. Кузмин Г. Иванов А. Ахматова О. Мандельштам
Футуризм	Мотив разрушения старого мира; урбанизм; восприятие мира как хаоса	Рационализм, Ницше	Опредмеченное, «самовитое слово»	Словотворчество, депозитизация языка, канон «сдвинутой конструкции»	В. Хлебников А. Крученых В. Маяковский И. Северянин
Новокрестьянская поэзия	Мотивы и образы славянской мифологии; мир крестьянской жизни и мотив его гибели	Славянская мифология и православная идея соборности	Метафорически переосмысленный образ и национальные символы	Метафоричность, использование фольклорных форм, диалектизм	Н. Клюев С. Есенин П. Орешин С. Клычков А. Ширяев

При обращении к лирике конкретных поэтов используются приемы анализа проецирующего характера, побуждающие учащихся сопоставлять, проводить аналогии, вызывающие работу ассоциативного мышления. Это обусловлено характером самой поэзии модернизма, стремлением поэтов изучаемой эпохи выразить более сложные, летучие или противоречивые состояния души, что потребовало от них нового отношения к поэтическому слову. Важнейшим средством создания зыбкости словесного значения в практике символистов и их «наследников» стало интенсивное использование метафор, которые строились не на заметном сходстве соотносимых

предметов и явлений (по форме, цвету, звуку), а на неочевидных переключках, проявляемых лишь данной психологической ситуацией.

Так, дрожащий свет газового фонаря в стихотворении И. Анненского передан метафорой «бабочка газа», в которой основой для образного уподобления послужило состояние трепета, мелкого «лихорадочного» пульсирования. Неожиданное сопоставление вызвано прежде всего конкретным психологическим состоянием лирического «я» и, в свою очередь, соотнесено с ним: бабочка газа «дрожит, а сорваться не может» подобно тому, как человек не может облечь в слова интуитивное прозрение. Метафора оказывается «многоярусной»: пунктиром образных ассоциаций связаны и бабочка, и свет фонаря, и неровно мерцающая в сознании «забытая фраза».

Такое использование ассоциативных значений слова побуждает читателя-школьника к встречной лирической активности. Ведь отношения между поэтом и аудиторией строились в поэзии Серебряного века по-новому, он обращался не ко всем, а к посвященным, не к читателю-потребителю, а к читателю-творцу, читателю-соавтору. Стихотворение должно было не столько передавать мысли и чувства автора, сколько пробуждать в читателе собственные, помочь ему в духовном восхождении от обыденного к «несказанному», расширять его «художественную впечатлительность».

Для этого в поэзии начала XX века использовались не только ассоциативные возможности слова, но и другие способы «непрямой» передачи мыслей, интуиций и чувств автора. В стихотворный текст активно включались мотивы и образы разных культур, широко использовались явные и скрытые цитаты. Это явление поэтики в современном литературоведении называется *интертекстуальностью*. Излюбленным источником художественных реминисценций для художников Серебряного века была греческая, римская и славянская мифология. Именно мифология в творчестве И. Анненского, В. Брюсова, О. Мандельштама, М. Цветаевой употребляется в качестве универсальных психологических и философских моделей, удобных и для постижения глубинных особенностей человеческого духа вообще, и для воплощения современной духовной проблематики.

С целью развития диалогического мышления, гуманитарной культуры личности старшеклассника анализ лирических произведений необходимо выстраивать таким образом, чтобы он позволял учащимся проводить аналогии, сопоставлять, использовать ассоциативные значения слова, обращаясь к фактам истории, к философской мысли, другим литературным эпохам и видам искусства.

При обращении, например, к поэзии К. Бальмонта целесообразно заострить внимание учащихся не только на особой музыкальности его стиха, которая была очень важна для русских символистов, но и на импрессионистичности. Бальмонта часто называют поэтом-импрессионистом, и это не случайно. Одно из правил импрессионистов-живописцев – «колорит – это все, рисунок – ничто», важен не предмет изображения, а личное впечатле-

ние художника от него в определенный миг восприятия. Как в живописи импрессионистов предмет растворяется в световоздушной среде, так и у Бальмонта вещественность образа утрачивается и его мир как бы тонет в нежно-золотой дымке. Нагнетаются сходно звучащие эпитеты, и лексическое значение слов растворяется в «музыкальной атмосфере».

Можно предложить учащимся письменный сопоставительный анализ стихотворений М. Лермонтова «Парус» и К. Бальмонта «Челн томленья», предварить который необходимо чтением стихотворения Бальмонта «К Лермонтову», дающим основу для выявления романтических истоков творчества поэта-символиста. Сопоставительный анализ стихотворений позволяет учащимся увидеть разницу между романтической и символистской образностью.

При анализе поэзии В. Брюсова обращаемся к историческим и мифологическим образам в ней. Его стихотворения свидетельствуют о поразительной эрудиции поэта: она изобилует историческими и мифологическими сюжетами, именами богов и исторических деятелей, названиями городов и народов. При помощи истории и мифологии поэт пытался постичь в жизни человечества непреходящие ценности. Особенно привлекали его легендарные и исторические образы полководцев, властелинов, великих художников и поэтов. В период расцвета своего таланта Брюсов часто обращался к древним цивилизациям и мифологии в поисках персонажей, которые могли бы служить идеальными образцами героики («Ассаргадон», «Александр Великий», «Антоний» и др.). Эти образы часто играют роль аллегорий: на материале прошлых культурно-исторических эпох Брюсов рассматривал такие проблемы, как страсть и долг, гений и посредственность, отношения сильной личности и толпы. Символические образы в стихах поэта почти всегда близки аллегориям, они пластически закрепляют важные автору идеи. Не случайно современники называли Брюсова поэтом «бронзы и мрамора». В кругу символистов его отличала ориентация не столько на музыкальное начало, сколько на «живопись словом».

Огромные возможности для развития филологического стиля мышления, гуманитарной культуры таит в себе поэзия О. Мандельштама. Сам поэт на вечере своих стихов в Ленинграде дал определение акмеизму, ставшее крылатым: «Акмеизм – это была тоска по мировой культуре». Данное определение раскрывает суть мировосприятия самого поэта и во многом объясняет особенности его художественного мира. Это мышление культурно-историческими эпохами, осмысление современности и ее перспектив через призму историко-культурных ассоциаций и параллелей, это вовлечение в свою орбиту иных художественных миров. Это, наконец, то, что иронично окрестили «мандельштампами»: многочисленные образные и фразовые реминисценции на отдельных авторов (Сапфо, Вийон, Шекспир, Расин, Тассо, Данте, Шенье, Батюшков, Пушкин, Лермонтов, Тютчев, Некрасов, Чернышевский, Достоевский, Бальзак, Флобер, Диккенс и

т.д.), или целые культурные эпохи (античность, средневековье, Возрождение, классицизм, романтизм), частое обращение к библейской символике.

Мандельштам – поэт глубоких культурно-символических ассоциаций. Ассоциативные ряды пронизывают все его произведения – стихи, художественную прозу, критику, эссеистику, – превращая все творчество в единый текст, организованный системой внутритворческой или культурософской символики. Образы-сигналы, несущие сходную семантическую нагрузку, появляясь в произведениях разных жанров и разных периодов, позволяют читателю с помощью логических ассоциаций понять глубинный смысл, заложенный Мандельштамом, уяснить строгую логическую цепь его поэтических размышлений. Ассоциативная поэтика Мандельштама напрямую связана с акмеистической концепцией «слова как такового» и его «сознательного смысла», с «логикой неожиданности» («Утро акмеизма»). «Сознательный смысл слова», по Мандельштаму, это совокупность всех оттенков значения, возникших за все время его (слова) существования, и всех семантических планов, ассоциативно вложенных писателем. Но не все авторские ассоциации должны логически прочитываться: это не символическое переименование в мистических целях, а бытийная многозначность слова, обусловленная историей культуры. «Любое слово является пучком, и смысл торчит из него в разные стороны, а не устремляется в одну официальную точку». Суть же поэзии – «логика неожиданности», способность удивляться самому и находить в привычном слове новый, неожиданный смысловой план: «Поэзия тем и отличается от автоматической речи, что будит нас и встряхивает на середине слова. Тогда оно оказывается гораздо длинней, чем мы думали, и мы припоминаем, что говорить – значит всегда находиться в дороге». Дорога за лучами смысла, каждый из которых по-новому играет в новом окружении слова, – вот суть динамической поэтики Мандельштама.

Для того чтобы показать, что «поэты говорят на языке всех времен, всех культур», что «слово <...> стало цевницей, оживляемой дыханьем всех эпох», в классе анализируется стихотворение «С веселым ржанием пасутся табуны...» В сборнике Мандельштама «Камень» римская тема разворачивается посредством ассоциаций, намеков, языковых и метафорических параллелей. Мысль о единстве европейской культуры станет сквозной и определяющей в творческом сознании поэта. Так появляется пластический образ Рима, ставший «началом начал», тысячелетней твердыней, колыбелью цивилизации. Для Мандельштама Рим – это и сокровищница классического искусства, вечно живая культура, и столица одной из мировых религий. В стихотворении «С веселым ржанием пасутся табуны...» мы наблюдаем эволюцию римской темы, когда античная культура поэтом воспринимается уже не как всемирный знак творчества, а знак катастрофической эпохи и вечной культуры, Рим уже не антично-христианский град, а знак разрушающейся государственности.

При анализе данного стихотворения используется построчное комментированное чтение, которое развивает у учащихся умение медленного, вдумчивого чтения, в ходе которого проявляется их эмоциональная отзывчивость, активно работают воссоздающее и творческое воображение, появляется реальная возможность активизировать и направлять процесс образной конкретизации и образного обобщения.

Учащимся для самостоятельного анализа по выбору можно предложить стихотворения Мандельштама «Петербургские строфы», «Адмиралтейство», «Декабрист», «Век». Анализ работ учащихся, как правило, показывает тенденцию к возрастанию уровня их восприятия, проявляющуюся в стремлении выразить личностное отношение, вписать стихотворение в историко-литературный контекст, в богатстве ассоциаций, в попытках образного обобщения. Старшеклассники отмечают в своих устных высказываниях растущее желание «разгадать» любое стихотворение, проникнуть «в глубь строки», возникшее чувство поэтического слова. Отметим также стремление учащихся раскрыть творческую индивидуальность поэта, воспринимать образы в единстве конкретизации и обобщения, в их культурно-историческом, ассоциативном плане.

После того как учащимися получены основные знания о поэтическом процессе начала XX века, осуществлялась целенаправленная работа по углублению их читательского восприятия, можно предложить в качестве контрольных на данном этапе экспериментального обучения срезовые письменные работы, выявляющие умение находить в произведении характерные признаки поэтической школы. В качестве срезовых письменных работ интересно дать отдельные стихотворения представителей различных поэтических течений без указания авторов. Учащимся необходимо найти в стихотворении характерные признаки (не менее четырех), свидетельствующие о принадлежности стихотворения к тому или иному поэтическому течению.

Для литературного образования и развития учащихся этот этап освоения ими русской поэзии начала XX века станет тем подготовительным этапом, после которого возможно углубленное изучение творческой индивидуальности поэтов в процессе изучения монографических тем. В настоящем пособии мы покажем эту работу на примере монографического изучения творчества М. Волошина и М. Цветаевой.

Выявление творческой индивидуальности поэта в процессе изучения монографических тем

При монографическом изучении творчества М. Волошина и М. Цветаевой, которое позволяет углубленно работать с историко-литературными материалами и поэтическими текстами, важно развивать у учащихся-филологов умения, связанные с анализом поэтического текста, видеть

творческую индивидуальность поэта в процессе осмысления его личности, судьбы, эволюции творчества. Это должно привести к повышению уровня восприятия учащимися лирических произведений, побуждать их к литературно-творческой деятельности. Поэтому на данном этапе литературного развития учащихся целесообразно использовать приемы и виды работ:

- а) развивающие эмпатию, личностно-эмоциональное восприятие поэта и его творчества; б) формирующие умение анализировать поэтический текст, воспринимать его и как творение индивидуального автора, и как явление культуры, то есть в широком историко-культурном контексте. *Первая группа приемов и видов работ:*
- составление литературного портрета изучаемого поэта на основе мемуаров, автобиографической прозы, литературно-музыкальная композиция;
 - заочные экскурсии по местам, значимым в творчестве поэта;
 - определение основного лейтмотива стихотворения, наблюдение за сменой чувств, переживаний лирического героя;
 - идентификация состояния, которое переживает автор и выявление причин этого состояния, перенос его на собственный жизненный опыт;
 - воссоздание ситуации, вызвавшей монолог или диалог лирического героя;
 - творческие письменные работы, побуждающие учащихся выражать эмоционально-личностное отношение к поэту и его творчеству («Мое открытие поэта», «Мое любимое стихотворение поэта»);

Вторая группа приемов и видов работ направлена на анализ поэтического текста, организацию самостоятельной исследовательской деятельности учащихся:

- определение жанровых особенностей поэтического текста;
- наблюдение за развитием образа-переживания: движением лирического повествования, мыслей, чувств;
- выявление основных образных компонентов картины мира в стихотворении;
- составление психологического портрета, обобщенной характеристики лирического героя;
- нахождение историко-литературных и историко-культурных ассоциаций;
- выявление особенностей композиции, основных композиционных приемов (антитеза, композиционный параллелизм, повторы, композиционные части, принципы ассоциативного сцепления);
- выявление приемов создания поэтической образности: ритмическая и звуковая организация стихотворения, стилистические фигуры;
- самостоятельные исследовательские задания, направленные на осмысление личности поэта, его творческого пути; выявление онтологической сущности основных философско-религиозных учений, художествен-

ных направлений, культурно-исторических явлений, оказавших влияние на личность и творчество поэта.

Отметим, что поэзия М. Волошина и М. Цветаевой исключительно полифонична, следовательно, каждый ученик может найти в ней то, что наиболее привлекательно для него. Одних больше интересует культурно-исторические эпохи, отраженные в стихотворениях Волошина и Цветаевой, истоки интертекстуальности их творчества, других – личность и судьба поэтов, литературно-эстетическая сторона их произведений. Исходя из этого, все используемые виды работ и заданий носят дифференцированный характер, учитывают индивидуальные склонности и интересы учащихся.

Путь М. Волошина к читателю, а особенно к читателю-школьнику был долог. После смерти поэта в 1932 году его имя было надолго (почти на 30 лет) изъято из русской культуры. Обвинения во враждебности Октябрьской революции начались еще при жизни Волошина. Постепенное возвращение Волошина в русскую культуру начинается с 60-х годов, когда в Москве в 1961 году состоялась выставка, посвященная киммерийскому пейзажу. Эта выставка позволила писать о Волошине как о художнике. Но литературное его творчество «еще много лет дозволялось «от сих до сих» и, говоря о нем, требовалось упоминать, что «этого он не понял», «того не разглядел», а в третьем «заблуждался». Лишь в 80–90-е годы, когда оказалось возможным узнать и говорить правду о литературном процессе рубежа веков, публикуются не только интересные исследования о Волошине (Л.К. Долгополова, В.П. Купченко, С. Пинаева), но и та часть поэтического творчества, которая по известным причинам ни при жизни поэта, ни после его смерти не издавалась – стихи о революции и гражданской войне, а также ряд очерков на эту же тему.

В школьную программу по литературе имя Максимилиана Александровича Волошина включено с 1994 года. Сегодня его творчество изучается только в филологических классах. В программе по литературе для 11-х классов с углубленным изучением литературы поэзия М. Волошина представлена в рамках десятичасового обзора, что позволяет вынести ее на монографическое изучение. В классах с углубленным изучением литературы нельзя пройти мимо Максимилиана Александровича Волошина – поэта и художника ренессансного типа, привлекательность которого состоит в его высокой духовности, в широте культуры, в разнообразии его интересов. В его поэзии сочетаются лирические и историософские начала. В этом смысле поэзия Волошина – очень характерный образец художественного процесса рубежа XIX и XX веков: в ней удивительно сочетаются модернистские искания, восходящие к французским поэтам-парнасцам, и реалистические традиции русской поэзии XIX века.

В филологических классах поэзию М. Волошина необходимо рассматривать в связи с ее эволюцией. Можно выделить несколько этапов его творчества и, останавливаясь на каждом из этапов, определить художест-

венное своеобразие поэтических произведений. В центре изучения – философско-религиозные и исторические основы творчества, нашедшие воплощение в лирике и публицистике. О личности Волошина следует сказать на занятиях специально, именно она, прежде всего, покоряет юного читателя, так, как покоряла его современников, о чем прекрасно написала Марина Цветаева в очерке «Живое о живом».

С целью пробуждения первоначального интереса к творчеству Волошина весь **первый урок** можно посвятить его личности и судьбе. Здесь возможны разнообразные виды работы: слово учителя о Волошине, сообщения учащихся по материалам очерка М. Цветаевой «Живое о живом», знакомство с автобиографией, расположенной Волошиным по семилетиям жизни, заочная экскурсия «По следам путешествия Волошина с друзьями по странам Западной Европы».

В слове учителя о поэте используем не только фотографические портреты Волошина, которые производят неизменное впечатление на старшеклассников, но и словесные, воспроизведенные по воспоминаниям современников. Здесь же отмечается широта его творческих и духовных интересов, его роль в культурной жизни начала XX века. Дополнить представление о личности поэта позволят сообщения учащихся на основе очерка М. Цветаевой «Живое о живом», которые могут быть даны в виде парного задания. Важным моментом урока является частичное знакомство учащихся с автобиографией Волошина, расположенной им самим по семилетиям жизни, материалы из которой на дальнейших уроках станут ключевыми для осмысления этапов его жизненного и творческого пути. Интерес вызывает заочная экскурсия, проводимая учащимися на основе группового задания, «По следам путешествия М. Волошина с друзьями по странам Западной Европы в 1901 г.». Материалом для экскурсии служит «Журнал путешествия, или Сколько стран можно увидеть на полтора рубля», коллективно написанный путешественниками. Группа учащихся может попытаться составить и карту путешествия. Цель проводимой экскурсии – показать духовно-культурную направленность интересов молодых путешественников и судьбоносность путешествия для Волошина. Именно после него он принимает решение бросить «постылое изучение права» в Московском университете и «посвятить себя истории искусства».

Тема **следующего урока** – «Лирико-философские искания раннего Волошина». Теоретико-литературные понятия, осваиваемые учащимися – развитие понятия о модернизме; импрессионизм в живописи и поэзии; эзотерическая поэзия; развитие понятия о сонете. Период с 1901 по 1916 можно назвать, по собственному определению поэта, «годами странствий» и «блуждания духа». Открывает урок рассказ учителя «Париж в жизни и творчестве Волошина». Сам поэт считал этот город своей второй (после Коктебеля) духовной родиной. Париж становится той ретортой, где недавний русский студент превращается в широко образованного челове-

ка, профессионального художника, самобытного поэта и критика. Дни, проведенные в Национальной библиотеке; лекции по истории искусства в Луврской школе, в Школе изящных искусств, на словесном факультете Сорбонны и в Высшей русской школе общественных наук; занятия в «академии» Ф. Коларосси и в ателье художницы Е.С. Кругликовой; знакомства с десятками выдающихся людей, от тибетского ламы Агвана Доржиева до датского литературоведа Георга Брандеса – все это обогащает, шлифует, дает размах мысли и чувству. В стихотворении «Четверть века» Волошин писал:

*Было... все было... Так полно, так много, –
 Больше, чем сердце может вместить:
 И золотые ковчеги религий,
 И сумасшедшие тромбы идей;
 Хмель городов, динамит библиотек,
 Книг и музеев отстоенный яд...*

В Париж он едет прежде всего учиться «художественной форме у Франции, чувству красок – у Парижа, логике – у готических соборов, средневековой латыни – у Гастона Париса, строю мысли – у Бергсона, скептицизму – у Анатоля Франса, прозе – у Флобера, стиху у Готье и Эрредиа <...> В эти годы – я только впитывающая губка, я весь – глаза, весь – уши». Данная цитата из автобиографии, безусловно, требует развернутого комментария учителя. С ранних лет Волошина захватывает французская литература и искусство. Совсем еще молодым человеком он наметил для себя жизненную программу, в основе которой

*Все видеть, все понять, все знать, все пережить,
 Все формы, все цвета вобрать в себя глазами,
 Пройти по всей земле горящими ступнями,
 Все воспринять и снова воплотить.*

В рассказе о том, как впитывал в себя Париж М. Волошин, можно использовать материал статьи В.П. Купченко и З.Д. Давыдова «Строитель внутреннего града».

При изучении стихотворений первого периода творчества М. Волошина учащимся-филологам целесообразно дать задание изучить теорию импрессионизма, а затем сопоставить ряд его стихотворений из парижского цикла с репродукциями картин К. Писсаро, А. Марке и других художников-импрессионистов. Важно, чтобы они увидели сходство импрессионистской манеры письма в живописи и поэзии: отсутствие четко заданной формы и стремление передать предмет в отрывочных, фиксирующих каждое впечатление штрихах. Для сопоставления можно взять стихотворения Волошина «Дождь», «Осень... Осень... Весь Париж...», «Закат сиял улыб-

кой алой...» и репродукции картин К. Писсаро «Площадь французского театра в Париже», «Площадь Карусель в Париже», А. Марке «Дождливый день в Париже», «Площадь Святой Троицы в Париже» и другие. Как и мастера импрессионистской школы живописи, Волошин в своих стихотворениях использует игру света и цвета:

*...Весь Париж,
Очертанья сизых крыши
Скрылись в дымчатой вуали,
Расплылись в жемчужной дали.*

*.....
Вечер... Тучи... Алый свет
Разлился в лиловой дали:
Красный в сером – этот цвет
Надрывающей печали.*

В стихотворении «Дождь» Париж сравнивается с серой розой, источающей пьянящий, ласкающий аромат. Волошин пытается передать тот неуловимый аромат, разлитый в духовной атмосфере Парижа, который отмечали многие, жившие в модернистском Париже начала XX века. Танцующие «серые феи» в стихотворении – это метафора дождя, они ткут на пальцах простертого города неясные, расплывчатые узоры, даже не узоры, а не имеющие четкой формы блики – «замутненные лики».

Примечательно высказывание Волошина этого периода, подтверждающее его импрессионистскую направленность: «Я изображаю не явления мира, а свое впечатление, получаемое от них. Но чем субъективнее будет передано это впечатление, тем полнее выразится в нем не только мое «я», но мировая первооснова человеческого самосознания».

Пятое семилетие своей жизни (1905–1912) Волошин в «Автобиографии» называет «блужданиями духа» и определяет его этапы: буддизм, католичество, магия, масонство, оккультизм, теософия, Р. Штейнер (антропософия). Целый ряд стихотворений этих лет пронизан мистицизмом, тайными смыслами, это поэзия эзотерическая, то есть тайная, скрытая, предназначенная для посвященных, и понять ее невозможно без хотя бы первоначального представления о сущности воспринятых Волошиным учений. Поэтому целесообразны сообщения учащихся «Философия оккультизма. Теософия. Антропософия». Волошин увлекся теософией, мистическим учением, в котором ее основательница Е.П. Блаватская соединила элементы брахманизма, индуизма и буддизма, а также – антропософией, западным вариантом теософии, который разрабатывал Р. Штейнер. Известно, что Блаватская воспринимала теософию не как религию, а как божественное знание. Предполагалось, что, овладевая ею, человек становится как бы одним из богов. Он постигает абсолютную истину, поскольку теософия

представляет собой сущность всех религий. Захваченный новыми идеями, Волошин ощущает земную жизнь как миг, выхваченный из космического времени, а человеческое «я» как некое «ядро», носимое в «коридорах» вечности и периодически воплощающееся в телесных оболочках. Р. Штейнер и его последователи считали, что человек в своей стадии земного воплощения является промежуточной фазой эволюции его духовного «я». Кроме физического мира, доступного чувственному восприятию, существуют и другие, в частности – мир души (астральный) и мир духа. Материальный мир представляет собой лишь сгущение элементов этих миров. Материя вторична, она развилась из духа.

Этот материал подготавливает учащихся к анализу венка сонетов «Corona Astralis». Учащимся предлагается вспомнить о том, что представляет собой сонет как жанр и устойчивая строфическая форма, и вводится понятие о венке сонетов. Как вариант можно предложить и самостоятельную работу с теоретико-литературными и энциклопедическими словарями. Ключевой сонет в венке – магистрал. В венке сонетов существование каждого последующего сонета немыслимо без предыдущего. Выбор Волошиным данного жанра не случаен. В венке, как и в жизни, каждый отдельный сонет (эпизод), казалось бы, существует сам по себе, но в действительности он – следствие одного и причина другого явления. Цикличность – закон мироздания, закон жизни, закон, на котором построен венок сонетов. В этом венке сонетов выражено эзотерическое восприятие мира, сложившееся у Волошина благодаря его увлечению оккультизмом. Другая сквозная тема венка – тема призвания и судьбы поэта. В классе анализируется магистральный сонет. Для его осмысления можно предложить следующие вопросы:

1. От чьего лица говорит лирический герой?
2. Почему поэты причислены к изгнанникам и скитальцам? Как вы понимаете метафору «неверные кометы»?
3. Проследите за тем, как постепенно раскрывается образ поэта-изгнанника. Какой основной художественный прием использует для этого Волошин? Какими знаниями в области оккультных учений необходимо обладать, чтобы дешифровать образ?
4. Для какой художественной системы был характерен образ поэта-изгнанника? Что роднит сонет Волошина с поэзией символистов?

Дома учащиеся по выбору осмысливают остальные сонеты.

Третий урок посвящен Коктебелю в жизни и творчестве М. Волошина. Открывает его рассказ учителя о значении для Волошина Коктебеля, сообщения учащихся по материалам мемуарной литературы «Веселое племя оборотов», а также сообщение «Коктебель: история и культура» по материалам статьи М. Волошина «Культура, искусство, памятники Крыма».

Ретроспективные устремления Волошина в поэзии второго периода связаны, с одной стороны, с влиянием на его творчество французских поэтов-парнасцев, с другой стороны, – «мирискусников» и японской гравю-

ры. В связи с этим целесообразно выстроить сопоставительную цепочку: японская гравюра К. Утамаро и К. Хокусаи – пейзажи Волошина – коктейбельский цикл стихотворений «Киммерийская весна». Учащиеся получают представление о японской гравюре, пытаются понять, почему Волошин к ней обратился и использовал художественные приемы в живописи и поэзии. Оценивая влияние японской живописи на европейское искусство начала XX века, Волошин писал, противопоставляя его предшествующим этапам в живописи Европы, в том числе импрессионизму: «...Постоянное соприкосновение с землей – в этом тайна интимности Востока...» Импрессионисты «никогда не ступали ногой по тем пейзажам, которые запечатлели на полотне. <...> Для того чтобы дать почувствовать лик земли во всей его сложной жизни, слишком мало этого отношения к природе, чисто живописного. <...> Для того чтобы найти силы воссоздать его, художник должен перестрадать эту землю, которую он пишет. Он должен пережить историю каждой ее долины, каждого холма, каждого залива. Опыт сердца, исходившего тоской в ее сумерках, и опыт ступней, касавшихся всех ее тропинок, ему дают не меньше, чем впечатления глаза».

«Стихотворение – говорящая картина. Картина – немое стихотворение», – гласит древнее японское изречение. Это определение вполне можно отнести к творчеству М. Волошина. Сам поэт говорил, что его стихи о природе утекли в его акварели и живут в них, как морской прибой с приливами и отливами. Учащиеся познакомились с репродукциями картин Волошина, названия многих из которых – поэтические строки, своеобразный поэтический комментарий, рождавшийся одновременно с образами его пейзажей во время одиноких прогулок по Коктебелю. Одна из картин подписана так:

*Сквозь серебристые туманы
Лилово-дымчатые планы
С японской лягут простотой.*

Еще в Париже, изучая классическую японскую гравюру Утамаро и Хокусаи, Волошин обратил внимание на умение японских мастеров легко и просто говорить о сложном, «скрывать от зрителей капельки пота». У них он учился и экономии изобразительных средств. В этом он видел «пленительность японской живописи», ускользящей от нас, «кропотливых и академических европейцев».

В 10-е годы, живя в России, Волошин сближается с акмеистами, сотрудничает с журналом «Аполлон», который редактирует С. Маковский. Ему близка эстетическая программа акмеистов, в которой большое внимание уделяется роли и месту художника в жизни, а поэтический процесс утверждается как рабочий процесс, а не божественный акт теургии, о котором говорили символисты.

Наиболее отчетливо эстетические принципы Волошина воплотились в его стихотворении «Подмастерье», анализу которого посвящена центральная часть урока. Для анализа предложим следующие вопросы и задания:

1. Определите размер стихотворения и подумайте, почему Волошин выбирает именно этот размер для своего стихотворения.

2. Сопоставьте два нижеследующих высказывания Вяч. Иванова и О. Мандельштама и соотнесите их со стихотворением Волошина. Чью эстетическую программу выражает поэт?

«Очевидно, что символист-ремесленник немислим, немислим и символист-эстет» (Вяч. Иванов)

*Он учит: красота – не прихоть полубога,
А хищный глазомер простого столяра.*

(О. Мандельштам)

3. Прокомментируйте процесс рождения «слова» и Мастера, учитывая запись, сделанную Волошиным в конспекте «Теургии» Порфирия: «Словом, которое есть земное тело мысли, мы можем осязать дорогу перед собой, и мгновение, осознанное словом, становится частью нашего астрального тела <...> Слово заклинает будущее».

4. Сделайте вывод о том, какие эстетические традиции нашли отражение в этом стихотворении, обусловив его своеобразие.

Для более глубокого понимания цикла стихотворений «Киммерийская весна» необходимо обратиться к эстетике художников объединения «Мир искусства» и поэтов-парнасцев. С первыми поэта сближает идея синтеза искусств и обращение к прошедшим культурным эпохам. Со вторыми – культ формы, изысканный поэтический язык, отношение к языку как к палитре, к листу бумаги как к холсту и к прилагательному как к мазку. Сопоставление стихотворений Волошина со стихотворениями парнасца Эредиа дают возможность увидеть и различия. Для Эредиа сюжеты античного мира, средневековья, Возрождения были только литературным материалом для его безукоризненной, но отвлеченной поэзии. Тема же Киммерии была для Волошина глубоко личной. Эредиа в своих сонетах чаще всего ищет соответствия своему внутреннему, душевному состоянию с окружающим миром природы, для него важнее его «эго». Так, в стихотворении «Раковина» читаем: «Как ты, душа моя – певучая темница». То же в стихотворении «Прилив»: «Как брату, океан мне вторил бесконечный».

Волошин же слит воедино с природой Коктебеля:

*Его полынь хмельна моей тоской,
Мой стих поет в волнах его прилива,
И на скале, замкнувшей зыбь залива,
Судьбой и ветрами изваян профиль мой.*

Предлагаем учащимся в качестве домашнего задания письменный сопоставительный анализ стихотворения Эредиа «Художник» из цикла «Бретонское море» и Волошина «Коктебель» из цикла «Киммерийская весна». В качестве примера приведем одно из высказываний ученицы филологического класса: «В произведениях русского и французского поэтов присутствует пейзажная зарисовка. Лирики, как живописцы, делают наброски виденного и представляемого ими ландшафта с оттенками всех подробностей. На «картине» Волошина изображены серо-голубые холмы и скалы, каменистые долины, пропахшие полынью, зубцы Карадага, напоминающие лунные пейзажи, что «мерцают серебром тумана». У Эредиа – розово-серая, мгlistая равнина и обветренные холмы, скалы, обрамленные клокочущей пеной волн.

Живописность образов раскрывается не сразу. Полотно создается постепенно: слово за словом, мазок за мазком. У Волошина сначала перед нами предстает живая плоть Океана, который «мерцает и горит отливами и серебром тумана», чье «великое дыхание гудит», потом перед нами предстают «торжественно-пустынные берега», «складки гор» и так далее. Аналогично у Эредиа. Мы видим «бесплодные равнины», «темный свод» плюща, холмы и, наконец, «огромный и лучистый» Океан, вода которого отливает сапфиром, а пена – изумрудом.

Поэтами были использованы разнообразные тропы, передающие краски и звуки. В пейзажных зарисовках Эредиа поражает обилие световых пятен и ярких красок. По-моему, это стихотворение Эредиа обращено исключительно к чувству зрения. Это палитра различных оттенков: розовый, серый, желтый, красный, синий, зеленый. И вся эта гамма цветов встречается в одном стихотворении! Значительно беднее его стихотворение на звуки: свист ветра и плеск воды – вот, пожалуй, и все. В отличие от Волошина. В его произведении – и гул океана, и плеск воды, и молчанье берегов, и шум дождя. Зато намного меньше красок: всего лишь «серебро тумана» и синь волн и заливов. Но образы не теряют своей пластичности ни у одного, ни у другого, потому что, помимо слуха и зрения, мы постигаем предметы и остальными органами чувств. Ощущаем «суровую и холодную» осень и «соленые брызги» (Эредиа), видим движение волны, пустынные берега, «складки и гор и выгибы холмов», чувствуем запах полыни и «дождевую влагу» (Волошин).

Поражает отточенность словесных форм, которые используют поэты-пейзажисты. Они пользуются словами возвышенного стиля: «владелец», «бездна», «лучистый» (Эредиа), «плоть», «отрок», «разъясась», «ваялась», «огнь», «сих» (Волошин). Совершенство формы и ритма достойны похвалы.

В своих произведениях Волошин и Эредиа обращаются к прошлому. У Волошина мы видим не тот Крым, что знаком нам по его южному побережью. Перед нами Киммерия, известная эллинам с гомеровских времен.

И не только им, но и скифам, маврам, печенегам, гуннам, хазарам, татарам, славянам. На этой земле в клубок переплелись исторические судьбы разных народов. Сам Волошин сказал об этой земле: «Земля, насыщенная эллинизмом и развалинами гегуэзских и венецианских башен». В «Художнике» чувствуется связь с современностью, и все же это не та рыбацкая Бретань, на просторах которой трудился суровый люд.

Случайно или нет, но места, описываемые лириками, были им очень дороги. Волошин был настолько привязан к Коктебелю, что ощущал себя в каждой травинке, волне, скале этой земли, где «судьбой и ветрами изваян профиль» поэта и где он похоронен. «Художник» – проявление глубокой привязанности поэта-кубинца к своей второй отчизне – Франции, на туманной атлантической окраине которой ему суждено было найти последний приют рядом с могилой матери и ее предков».

Сопоставительный анализ лирических произведений в школе практикуется нечасто и сопряжен с определенными трудностями для учащихся. Сравнение, сопоставление – познавательная операция, лежащая в основе суждений о сходстве и различии объектов. При этом необходимо обнаружить основание для сравнения и определить признаки, которые обуславливают возможные отношения между предметами и явлениями. Анализ отдельного стихотворения с этой точки зрения легче. В филологических классах необходимо развивать не только умение анализа конкретного стихотворения, но и умение сопоставительного анализа. Развитие данного умения ведет учащихся к осмыслению историко-литературного процесса в целом, к возможности через восприятие произведений в контексте творчества писателя, поэта прийти к осмыслению связи явлений внутри литературной эпохи, обнаружить эту связь между другими эпохами.

Осмыслению Волошиным закономерностей исторического развития России в годы войн и революций посвящается **последний урок**. Характеризуя в «Автобиографии» седьмое семилетие своей жизни (1919–1926), поэт писал: «Ни война, ни революция не испугали меня и ни в чем не разочаровали: я их ожидал давно и в формах, еще более жестоких. <...> Из самых глубоких кругов преисподней Тerrorsа и Голода я вынес свою веру в человека («Потомкам»). Эти же годы являются наиболее плодотворными в моей поэзии, как в смысле качества, так и количества написанного». Основное содержание урока – изучение книги Волошина «Неопалимая купина» и стихотворения «Дом поэта».

Качественное изменение поэзии Волошина в последнем периоде его творчества (ее мыслительный характер, ее интеллектуальная сила и напряженность) потребует иных методов организации обучения. В основу может быть положен исследовательский метод: учащимся предлагаются домашние исследовательские задания, носящие дифференцированный характер, а также реферат «Гражданская позиция Волошина в очерке «Россия Распятая». Ряд учащихся получает индивидуальные задания устно

проанализировать стихотворения «Неопалимая купина» (цикл «Пути России»), «Гражданская война» (цикл «Усобица»), цикл «Личины» (стихотворения «Красногвардеец», «Матрос», «Большевик», «Буржуй»). Группе учащихся необходимо сделать обзор поэмы «Россия».

Во вступительном слове в начале урока дается краткая характеристика поэзии Волошина послереволюционных лет, являющейся по своей сущности историософской. О значении творчества Волошина этих лет Е. Эткинд пишет: «Можно сказать, что Волошин – первый в России исторический поэт, или, если угодно, поэт истории. Во Франции сходную роль сыграли в XIX веке Виктор Гюго («Легенда веков»), Альфред де Виньи («Судьбы»), Леконт де Лиль («Трагические стихотворения»), Эредиа («Трофеи»). В России, по сути дела, поэзия истории не существовала, несмотря на отдельные опыты Пушкина, Лермонтова («Песня о купце Калашникове») и А.Толстого (баллады). Волошин оказался первым, кто открыл для русской поэзии эту огромную область». Для Волошина, начиная с 1918 года и до конца жизни, главными, сквозными оставались постижение «духа истории», разворота космических мировых сил и вопрос о том, как сочетать непреклонную поступь истории, часто жестокою правду века с правом человека на жизнь, радость, творчество, счастье. Приобщение к революции изменяет все: и предмет поэзии Волошина, и облик лирического героя, прежде более сосредоточенного на внутреннем мире, на «этапах блуждания» собственного духа, и стилевой строй произведений. Мировая война и революция определили в поэзии Волошина пафос гражданственности, тягу к эпичности, монументальности, торжественности. Наряду с лирическими и эпическими произведениями рождается волнующая и сегодня своим провидением публицистика – очерки «Пророки и мстители», «Заметки 1917 года», «Россия распятая».

Затем предложим учащимся прослушать два стихотворения Волошина «Революция» (1922 г.) и «Революция губит лучших...» (1931 г.), отражающих эволюцию взглядов поэта на революцию. Наша задача – привести учащихся к пониманию живой души поэта, страдающего от мирового несовершенства, пытавшегося осмыслить путь России относительно пути, по которому шли страны Западной Европы, посмотреть на историю философски. Предложим следующие вопросы для осмысления темы России в книге «Неопалимая купина»:

1. Найдите в книге ключевые слова-образы, связанные с Россией. Образ какой России создает Волошин? Сопоставьте этот образ с образами России у Пушкина, Лермонтова, Тютчева, Некрасова, Есенина, Бунина, Блока (по выбору).

2. Волошин считал, что Россия – это страна странных, мистических повторений: ее история – это не развитие, не изменение, не путь, а нескончаемое повторение одного и того же, кружение на одном месте. Докажите

это, опираясь на текст. Проанализируйте волошинскую параллель «Петр 1 – большевизм».

3. Какие исторические персонажи встречаются в книге? Каково отношение к ним Волошина? Особое место в историософской поэзии Волошина занимает XVIII век. Как о нем пишет поэт?

4. В чем видит Волошин противоречие русской истории («При добродушии русского народа...»)?

5. Почему поэт не уехал из России в годы революции и гражданской войны? Что для него означало любить Россию?

На этом же уроке обращаем внимание учащихся на то, как меняется образ поэта в творчестве Волошина. Это образ не столько поэта-странника, сколько поэта-гуманиста:

*Быть не частью, а всем: не с одной стороны, а с обеих.
Зритель захвачен игрой – ты не актер и не зритель,
Ты соучастник судьбы, раскрывающий замысел драмы.
В дни революции быть Человеком, а не Гражданином...
.....
Быть изгоем при всех царях и народоустройствах:
Совесть народа – поэт. В государстве нет места поэту.
«Доблесть поэта»*

Урок завершается выборочным комментированным чтением стихотворения «Дом поэта», являющимся итоговым для всего творчества Максимилиана Волошина. После тяжелых лет революций и войн Волошин достраивает свой дом, «творит быт», который также был для него историей. А. Белый утверждал, что дом Волошина в Коктебеле есть «целое единственной жизни; поэт Волошин, Волошин художник, Волошин парижанин, Волошин – коктебельский мудрец, отшельник и краевед, – даны в Волошине, творце быта». Ему вторит С. Шервинский:

*Удачное понятие: гений места.
Здесь Макс творил себя, свой мир и дом.
Для нас он был страницей палимпсеста;
Сияли иероглифы на нем
Любви, познания, мужества, протеста...*

В стихотворении «Дом поэта» перед нами предстает поэт, художник, назначение которого провидеть и все дела людские, и себя в вечности, воспринимая историю как бесконечную череду видоизменений и взаимопереходов. Все в мире меняется, извечны и непреходящи только природа и земля, «синий окоем», парус корабля и человеческая память, которая тоже сродни природе.

На этапе обобщения по изученному творчеству М. Волошина можно задать учащимся вопросы, направленные на осмысление творческой индивидуальности М. Волошина:

1. Почему Волошин, с вашей точки зрения, не примкнул ни к одной из поэтических группировок начала XX века?

2. Что можно назвать в творчестве Волошина неповторимым, индивидуальным, присущим только ему, что отличает его от других поэтов – представителей эпохи русского порубежья?

В качестве итоговой работы по творчеству М. Волошина целесообразно предложить домашнее сочинение с условным названием «Мое открытие Волошина». Учащиеся сами формулируют тему, которая может быть продиктована также и выбором жанра сочинения. Критериями оценки сочинений является наличие умения выразить личностное отношение к поэзии Волошина, умений, демонстрирующих уровень восприятия лирических произведений: осмысливать художественный текст в контексте поэтического процесса русского порубежья, видеть творческую индивидуальность художника, обобщающий характер лирического героя в его произведениях.

Анализ сочинений нашей практики работы в профильном классе показал, что основными жанрами явились отзыв о творчестве (39,6%) и очерк творчества (28,3%). Однако достаточно высоким (32,1%) оказался и процент сочинений, в которых учащиеся стремились к литературному творчеству: стихотворения (17,0%), эссе (5,7%), мемуары (5,7%), письмо (5,7%). Только 11,3% сочинений – это сочинения, в которых учащиеся не выражают личностного отношения к творчеству поэта, в остальных сочинениях присутствует не только ярко выраженное отношение учащихся к личности поэта и его творчеству, но и мотивация этого отношения, оценочные суждения. Приведем примеры наиболее характерных высказываний учащихся.

«Поэтический мир Волошина богат и разнообразен. Познакомившись с его творчеством, я поняла, каким тонким умом, глубиной мысли, умением передать любые оттенки человеческой души обладал этот человек. Для меня открытие Волошина – это знакомство с огромным пластом мировой культуры, стремление стать таким же ярким и интересным человеком» (Юля К.).

«Если бы я сказала, что Максимилиан Волошин мой любимый автор, то, боюсь, это было бы неправдой. Но могу сказать определенно, что меня очень привлекает личность, судьба Волошина. Он очень близок мне по духу: я также мечтала бы всю жизнь отдать постижению искусства, путешествиям и – писать, писать, писать. И еще: «Все видеть, все понять, все знать, все пережить...» <...> Мне всегда нравились люди, главной целью жизни которых являлось не накопление богатств, а постижение мира, человека, искусства» (Юля Ш.).

«Открывать для себя нового человека – это всегда интересно и занимательно. А тем более, когда этот человек поэт и художник. Это интересно вдвойне. Ведь перед тобой открывается (если, конечно, ты сможешь его по-

нять) новый мир чувств, эмоций, иной, отличный от прежде узнанных тобою взгляд на жизнь и творчество, на многие вопросы, которые волнуют тебя самого и ответы на которые ты пытаешься найти. Всегда интересно узнать, чем жил, как думал и чувствовал тот или иной человек, что он считал важным, а что – нет; иногда бывает, что сопоставляешь его мысли со своими и находишь, что в чем-то они похожи, а в чем-то кардинально различаются. Примерно то же я чувствовал, когда начал читать стихи Максимилиана Волошина. Нет, я не скажу, что этот человек жил такими же мыслями и идеями, что и я. Но мне удалось понять его чувства, понять, откуда они идут, из каких глубин и тайников его души и сердца; я как бы попытался прожить его жизнью. А это уже не мало» (Иван П.).

«Совершенно незнакомый еще недавно поэт стал теперь мне близким, а его стихи теперь – неотъемлемая часть меня. К сожалению, я не могу так сказать обо всех стихах Волошина. Известно, что поэт увлекался оккультизмом, магией, антропософией, теософией, буддизмом, и поэтому многие его стихи непонятны и непросты. Стихи из книги «Неопалимая купина» очень серьезные, важные, но тяжелые для восприятия. <...> Я открыла для себя его пейзажную и любовную лирику» (Марина К.).

Любопытны стихотворные опыты, которые представляют собой стихотворения-посвящения, стихотворения-характеристики и даже стихотворения-подражания в виде венка стихотворений – размышлений о судьбе поэта. В одном из стихотворений-посвящений «Его Россия» цикла «Неопалимый Макс», читаем:

*Я изгнанник, я путник, поэт,
Походивший по всем Вселенным.
Ты, Россия, – один мой ответ.
Я, Россия, – один твой пленник.*

(Елена Ш.)

Этот поэтический отрывок демонстрирует умение видеть обобщающий характер лирического героя в поэзии Волошина. Некоторые удачные работы в стихотворных жанрах, в жанрах эссе и воспоминаний мы приводим в Приложении 3.

М. Волошин оказывается непростым для восприятия поэтом, и это отчетливо проявляется в высказываниях учащихся, в избирательности их читательских предпочтений. Однако целенаправленно организованная познавательная деятельность учащихся (установка на развитие личностного восприятия поэзии; изучение лирических произведений в широком историко-культурном контексте; использование активных приемов изучения: сопоставлений, сравнений, постановки проблемных вопросов, самостоятельных исследовательских заданий; учет индивидуальных склонностей и интересов, дифференцированные задания) позволит добиться определенных сдвигов в их литературном развитии.

Имя Марины Цветаевой появилось в школьной программе только в 90-е годы XX века. Последнее двадцатилетие этого века было ознаменовано интенсивным развитием цветаеведения, как отечественного, так и зарубежного, которое во многом сегодня служит основой содержания изучения поэтической темы в школе. Особенно полно исследована личность и судьба М. Цветаевой, часто в контексте ее творчества. Книги М. Белкиной, Ю.М. Каган, И. Кудровой, В. Лосской, А.И. Павловского, А. Саакянц, В.А. Швейцер, Л. Фейлер освещают жизнь и творчество Цветаевой. Существует ряд исследований, посвященных различным аспектам ее поэтики: языку (Л.В. Зубова), особенностям поэтики (Н.С. Валгина, С. Ельницкая, М. Мейкин, О.Г. Ревзина, И.Д. Шевеленко), темам и мотивам творчества (Ю. Иваск, Е.Б. Коркина, В.А. Маслова, И.С. Скоропанова).

На наш взгляд, основой для литературного развития старшеклассников при изучении данной поэтической темы должно стать непосредственное проникновение вглубь цветаевской строки. Именно анализ конкретных поэтических произведений позволит развить у учащихся умение функционально использовать историко- и теоретико-литературные знания, повысить уровень читательского восприятия, реализовать себя в литературно-творческой деятельности. Предметом изучения на занятиях должно быть самобытное цветаевское слово, мир ее эмоций, чувств, особенности поэтики, стиля. Личная судьба, эволюция поэтики, тематическое разнообразие – это тот материал, который будет проецироваться на конкретные произведения.

Очень точно определила специфику *поэтики* М. Цветаевой Л.В. Зубова: «Поэтику Цветаевой можно охарактеризовать как поэтику предельности (предел предстает решающим испытанием и условием перехода в иное состояние), как поэтику изменчивости и превращений (изменения приближают к пределу), поэтику контраста (противоречие является причиной изменений)».

В филологических классах целесообразно остановить внимание учащихся на таком аспекте поэтики Цветаевой, как язык: преобладающие средства поэтической выразительности (антитеза, гиперболы, оксюморон, эпитеты, сравнения, метафоры), звукопись, синтаксис (безглагольность, перенос, расщепление морфем, повтор однокоренных слов, эллипсисные конструкции, художественную функцию знаков препинания). То есть на то, что позволит постичь предельность, изменчивость и контрастность поэзии, а также отметить и такую особенность поэтики, как активность поэтической формы. Именно эта особенность поэтики Цветаевой может побуждать учащихся к языковому творчеству (игра словом, окказиональные словообразование и синтаксис), которое проявляется в устных высказываниях и литературном творчестве.

Отметим еще и такую важную особенность поэтики Цветаевой, как творческое перепрочтение произведений иных авторов, или интертекстуальность. Трактовка некоторой темы или сюжета, уже известных по кано-

ническим литературным обработкам, служила для Цветаевой важным творческим стимулом. Некоторые ее шедевры явились результатом обращения к материалам античной или иной литературы. Понимание этой особенности творчества позволяет проникнуть в некоторые из важнейших аспектов поэтики Цветаевой, в те черты поэзии, благодаря которым она представляется столь увлекательной, подчас загадочной, но одновременно вызывает у многих как неприятие, так и любовь. Тяготение Цветаевой к общеизвестным образцам литературного наследия, конфликт между первоисточником как частью «общего владения» и его подчеркнуто персональным пересмотром поэтессой по законам ее собственной поэтики, «мифики», системы символов находит свое художественное воплощение в возникновении литературы из литературы. Изучение данного приема особенно важно в литературном образовании и развитии учащихся филологических классов не только потому, что позволит им расширить свой общекультурный кругозор, но и способствует выработке у них навыков сравнительного анализа исходных произведений с их новым художественным прочтением.

Целесообразно выделить для изучения такие тематические пласты поэзии Цветаевой, как *любовная* лирика, тема *родины*, тема *творчества*. Ведущим мотивом ее поэзии с определенного момента становится ***мотив отказа и отречения***. Эти темы, на наш взгляд, необходимо изучать в аспекте эволюции поэтики, о которой следует сказать отдельно. Последовательное чтение книг лирики Цветаевой позволяет увидеть границы стилистических периодов, а также структурное единство поэтического мира в целом, построенного на лейтмотивах, ключевых словах-символах, пронизанного автореминисценциями.

Отправной точкой в планировании уроков по творчеству Марины Цветаевой должен быть анализ читательских предпочтений, личностных оценок учащихся филологических классов, которые в своих высказываниях, письменных и устных, часто называют имя поэтессы как одно из самых читаемых и любимых. К одиннадцатому классу многие уже «открыли» для себя поэтический мир Цветаевой, мир ее чувств и переживаний, окрашенный в романтические тона в ранней юности и поэтому такой им близкий, ее трагическую судьбу и смерть, остающуюся загадкой и для современных исследователей. Наша задача – углубить первоначальные представления учащихся-филологов о творчестве Цветаевой с целью постижения ее творческой индивидуальности, развития понимания иного поэтического мышления, иной образной системы. Основное понятие, осваиваемое учащимися в рамках данной монографической темы, – понятие о поэтике как о звуковом, словесном и образном строении произведений, о системе средств выражения в нем. Более того, важно проследить изменения в поэтике изучаемого автора, что не является задачей в общеобразовательных классах. С нашей точки зрения, без этого невозможно приблизиться к пониманию такого сложного поэта, каким является Марина Цветаева. Тем более что

произведения зрелого творчества, периода эмиграции, как правило, не являются предметом внимания школьников, так как, по их признаниям, они кажутся им сложными и непонятными. Сама Цветаева писала в эссе «Поэт о критике»: «А что есть чтение – как не разгадывание, толкование, извлечение тайного, оставшегося за строками, пределом слов <...> Чтение – прежде всего – сотворчество <...> Устал от моей вещи, значит – хорошо читал и – хорошее читал. Усталость читателя – усталость не опустошительная, а творческая. Сотворческая. Делает честь и читателю и мне». Уроки, пользуясь выражением Цветаевой, должны основываться на «разгадывании, толковании, извлечении тайного, оставшегося за строками» ее поэзии.

Целесообразно провести первое занятие по творчеству Цветаевой в форме литературно-музыкальной композиции. Однако можно не использовать привычную школьную практику, когда роль учителя при подготовке и проведении этой формы обучения является ведущей. Можно предложить учащимся самостоятельно написать сценарий, подобрать необходимую наглядность, подготовить выразительное чтение любимых стихотворений, оформить класс. Это активизирует исследовательскую и творческую деятельность учащихся. Тему они также формулируют сами. С целью выявления уровня самостоятельного осознания ее творчества, личностного отношения к нему учащимся можно предложить написать работу на тему «За что мне нравится поэзия М. Цветаевой?» или «Мое любимое стихотворение Цветаевой».

Более подробно мы остановимся на методике изучения четвертого и пятого периода творчества Цветаевой, который характеризуется обращением поэтессы к поэтике предела и изучение которого в наименьшей степени представлено в методике. В методике изучения первого, второго и третьего периодов творчества мы акцентируем внимание на тех приемах работы, которые формировали умение восприятия текста в культурно-историческом контексте.

Урок, посвященный *первому*, юношескому периоду творчества, можно начать с проблемного вопроса, ответ на который учащиеся пытаются дать в процессе изучения всей темы: почему Марина Цветаева не примыкала ни к одной литературной группировке и в чем уникальность ее творчества? На этом же уроке вводится понятие поэтики. Существует двойное понимание категории «поэтика» – более узкое и более широкое. Первое ограничивается проблемами поэтической речи и стиля. В широком смысле понятие поэтики включает в себя не только поэтическую речь и стиль, но и мотивы и сюжет, приемы и принципы построения произведения, тематику, жанровую специфику и т.д. На этом уроке учащиеся начинают составлять таблицу «Эволюция поэтического мира Марины Цветаевой», которая заполнялась по ходу изучения творчества поэтессы. Соотношение содержательного и методического аспектов изучения эволюции поэтического мира Цветаевой отображено в Приложении 4.

Сообщение учащегося «Книжные увлечения юной Цветаевой» может помочь школьникам понять истоки романтического мироощущения поэтессы. После устных анализов стихотворений учащихся по их выбору целесообразно предложить следующие вопросы и задания для обобщающего вывода об особенностях мироощущения и поэтики Цветаевой изучаемого периода:

1. Назовите наиболее часто встречающиеся слова, обозначающие подробности зримого мира. Какие из них сохраняют основное предметное значение, а какие становятся знаками переживаний лирической героини? Каков набор собственных имен в лирике?

2. Какой основной художественный прием использует Цветаева в ранних стихотворениях, соотнося мир сказки и реальный мир детства и юности? Почему?

3. Охарактеризуйте качество поэтического стиля Цветаевой данного периода.

При изучении *второго* периода творчества необходимо сделать упор на характерной для поэзии символике, отражающей мифологизацию лирического сюжета и личности самой лирической героини. В процессе анализа стихотворений учащиеся наблюдают за сквозными символами – птица, перстень, ветер. Характерная особенность этого периода творчества – стремление Цветаевой циклизировать стихотворения. Так, создаются «Стихи о Москве», «Стихи к Блоку», «Стихи к Ахматовой». Можно предложить учащимся прокомментировать высказывание исследовательницы И.Д. Шевеленко о мифологизация лирических сюжетов, подтвердив его примерами из стихотворений Цветаевой: «Для стихотворения оказываются не важными индивидуально-психологические детали, эмоции действующих лиц, правдивость описания жизненной ситуации; интересным и важным становится то, как запутанные личные переживания могут укладываться в простые линейные формулы. В этом квинэссенция поэтики «Верст I». Отдельные встречи и разлуки получают в стихах сборника обобщенное толкование...»

Изучая *третий* период творчества Цветаевой, делаем упор на одной из отличительных черт поэтики данного периода – интертекстуальности, одного из основных приемов в поэзии серебряного века. Интертекстуальность – это скрытые и явные цитаты, использующиеся для создания поэтических образов. Цитатой в широком смысле можно считать любой элемент чужого текста, включенный в авторский текст. По степени точности воспроизведения другого текста может быть 1) собственно цитата – точное воспроизведение какого-либо фрагмента чужого текста; 2) аллюзия (лат. *allusio* – шутка, намек) – намек на историческое событие, бытовой и литературный факт, предположительно известный читателю; 3) реминисценция (лат. *reminiscentia* – воспоминание) – не буквальное воспроизведение, невольное или намеренное, чужих структур, слов, которое наводит на воспоминание о дру-

гом произведении. В роли текста-источника могут выступать священные книги, тексты, играющие важную роль в становлении национальной культуры, истории нации, отдельные произведения или творчество писателя, осмысленное как единое целое и даже определенный тип культуры.

Предлагаем учащимся выявить в сборнике «Версты II» фольклорные мотивы (персонажи, жанры, сюжеты, предметы). Далее мы обратим их внимание на появление в творчестве поэтессы важного образа лирической героини – души-Психеи. Учащиеся вспоминают миф о Психее, чтобы понять определившуюся в этом периоде творчества антитезу между земным и духовным, которая будет составлять основу всего последующего творчества. Анализ стихотворений «Любовь! Любовь! И в судорогах и в гробе...», «Знаю, умру на заре! На которой из двух...», «Если душа родилась крылатой...» позволил обобщить представление школьников об основных приемах и мотивах в поэтике Цветаевой изучаемого периода.

С целью выявления изменений в поэтическом мире *четвертого* периода творчества Цветаевой учащимся можно предложить сопоставительный анализ стихотворений «Роландов рог» и «На што мне облака и степи...» Задача анализа – обнаружить в данных стихотворениях основную оппозицию «я – мир» и способы ее художественного воплощения, а также особенности характера лирической героини. Следующие вопросы и задания помогут целенаправленно осуществить эту работу.

1. Определите позицию лирической героини по отношению к окружающему миру в предложенных стихотворениях.

2. Выпишите лексические ряды, которые составляют оппозицию «я / мир», разделив тетрадную страницу вертикальной чертой.

3. Подчеркните слова, характеризующие состояние предела лирической героини.

4. Составьте обобщенный портрет лирической героини на основе двух стихотворений. Какими основными художественными приемами пользуется Цветаева для его создания? (Антитеза, градация, оксюморон). Какую литературную цитату использует Цветаева в стихотворении «Роландов рог»? Осмыслите во втором стихотворении метафору «верховный рудокоп», определите контекстуальное значение слова «заворожил» и смысл выражения «заворожил от света Божья».

Вопросы, предлагаемые учащимся для анализа стихотворения «С такою силою в подбородок руку...», направлены на осмысление особенностей поэтики в теме любви-разлуки. Для того чтобы представить ход осмысления учащимися данного стихотворения, мы приводим в скобках их итоговые высказывания по каждому вопросу.

1. Как можно охарактеризовать портрет лирической героини в первой строфе стихотворения? (Это исключительно сжатый, двумя штрихами прорисованный портрет человека, переживающего потрясение разлуки.

Вслед за искаженным лицом («судорогой вьется рот») следует переключение в план сознания).

2. Какие синтаксические, лексические, образные средства создают состояние предела, конкретный зрительный образ расставания? (Деепричастный оборот, внутрискрочные паузы, переносы, гипербола «разлука» – «смерть не разведет», лексика предела: «сила», «вцепив», «судорога», «разлука», «смерть»).

3. Как соотносятся между собой первая и вторая строфы? (В первой создан конкретный образ расставания, во второй – типология ситуаций разлуки).

4. Каким образом во второй строфе создается типология ситуаций разлуки? (Фиксируется обобщенное содержание предельных ситуаций, это социальные потрясения: военное поражение, казнь, «последний царь»).

В результате на этапе обобщения учащиеся приходят к выводу о том, что Цветаева личную драму разлуки поднимает до уровня «торжественности» пороговых ситуаций жизни.

Для характеристики **пятого** этапа эволюции поэтики Марины Цветаевой целесообразно использовать следующие виды работ и заданий: сообщение учащегося о жизни поэтессы в эмиграции; создание обобщенного духовного портрета поэта по ряду стихотворений; анализ стихотворений «Страна», «Госка по родине! Давно...» с целью осмысления поэтики предела в теме родины; анализ ключевых символов «гора», «небо» в любовной лирике; индивидуальное исследовательское задание «Роль вставных конструкций в поздней лирике Цветаевой». Приведем ключевые моменты работы на уроке.

С целью составления обобщенного духовного портрета поэта учащимися осмысливаются стихотворения «Эмигрант», «Душа», «Что же мне делать, слепцу и первенцу...», «Поэт – издали заводит речь...»

Вначале учащимся предлагается составить ряд основных слов-характеристик, относящихся к образу поэта. Этот ряд выглядит следующим образом: «эмигрант», «избранный», «лишний», «пасынок», «поезд, на который все опаздывают», «деревце в своей красе», «комета». В своих обобщающих высказываниях учащиеся отталкиваются от слов Цветаевой о том, что всякий поэт «по существу эмигрант. <...> Эмигрант Царства Небесного и земного рая природы». Жизнь эмигранта на земле – моральная каторга. Отсюда слова Цветаевой о каторжном клейме поэта, которое жжет за версту. Они также отмечают, что стихотворение «Эмигрант» характеризуется ритмической неурегулированностью: это серия нарастающих, сгущающихся ритмико-синтаксических «взрывов», которые создаются внутрискрочными паузами, переносами, градацией, восклицательными предложениями. Портрет поэта-эмигранта дан в движении, причем глаз непременно хотя бы на секунду запаздывает за перемещением героя в пространстве. «Веги – выходец» способен воспарить над миром мнимых ценностей,

устремляясь в свое духовное отечество, но на земле ему не трудно заблудиться «между грыж и глыб». Отсюда – трагические метания, непонимание, одиночество «пленного духа», как сказала об А.Белом-поэте Цветаева. Поэт ощущает себя на земле, как на чужбине. Но самым фактом своего существования цветаевский эмигрант бросает вызов массе «спеленатых, безглазых и безгласных», отрицает жизнь, лишённую высшего обоснования, духовного наполнения.

В обобщающем слове об этом стихотворении необходимо подчеркнуть, что духовное избранничество – важнейший элемент самоощущения поэтессы. Содержание своей внутренней жизни она раскрывает, нередко используя философские категории и символично-романтические образы, например, Ницше. «Само творчество Цветаевой – как бы один из ответов на призыв Ницше «превзойти человека», разорвать путы несвободы и предрассудков, поднимаясь над самим собой все выше и выше по ступеням духа, переживая жизнь с предельной силой напряжения и страсти. Главное, что роднит ее с Ницше, – идеал сверхчеловека, рожденный стремлением активизировать в людях потребность самосозидания высшего типа личности». У Цветаевой, как и у Ницше, сверхчеловек – категория не социальная, не национальная, а духовная.

Личностное превосходство яркой, незаурядной человеческой индивидуальности и ее высшего выражения – гениальности над ординарностью, посредственностью, ничтожеством трактуются Цветаевой как торжество истинной – одухотворенной, творческой, героической жизни над ее бесчисленными суррогатами: «ревом рыночным», «людскими косностями», «утвержденными зверствами», «рабствами» и «уродствами». Романтический максимализм требований и оценок поэтессы побуждает ее считать нормой высочайший уровень бытийного в человеке. Так бытие начинает выступать основной оппозицией по отношению к бытию. Бытие приобретает черты небесного, высокого, быт ассоциируется с земным, низким, обыденным.

Осмысление обобщенного духовного портрета поэта создает основу для более глубокого понимания темы родины в поздней лирике Цветаевой. В стихотворении «Страна», как сразу же отмечают учащиеся, задана интонация трагического разрыва времен:

*...Той ее – несчетных
Верст, небесных царств,*

*Той, где на монетах –
Молодость моя –
Той России – нету.*

– Как и той меня.

Для анализа стихотворения «Тоска по родине! Давно...» можно предложить следующие вопросы:

1. Какова роль образных контрастов и антитез в композиции стихотворения?
2. Как в стихотворении происходит развитие образа?
3. Какие виды повторов использованы в стихотворении? Какова их художественная функция?
4. Какова композиционная функция и лирическое значение тире в этом стихотворении?
5. Определите эмоциональную кульминацию, смысловое ядро стихотворения. Какой прием использует для этого Цветаева?

Достаточно сложным для учащихся оказывается осмысление темы любви в зрелой лирике Цветаевой, которая выражена прежде всего символами «гора» и «небо». В этой теме поэтика предела достигается использованием таких приемов стилистической кодописи, сгущения смысла, экспрессивности, как разложение слова на семантические признаки, активное использование вставных и эллиптических конструкций, усиление функции тире, двоеточий, внутривстрочных пауз и переносов. Особенно ощутим для учащихся контраст любовной лирики изучаемого периода с ранними стихотворениями на эту тему.

Мы предложим следующие вопросы и задания для анализа стихотворения «Попытка ревности».

1. Определите основную антитезу стихотворения и назовите оппозиционные лексические ряды, при помощи которых эта антитеза выстроена.
2. Обратите внимание на то, как организован внутренний диалог.
3. Какие библейские и античные мотивы и с какой целью использует Цветаева для выстраивания оппозиции «земля – небо»?
4. Назовите приемы стилистической кодописи, сгущения смысла, экспрессивности. Какова их художественная функция?

Оппозиционные лексические ряды выглядят следующим образом:

<i>«небо»</i>	<i>«земля»</i>
плавучий остров по небу	весло
душа	береговая линия
Синай	любовницы
мраморы Каррары	пошлость
Бог	дом
Лилит	снедь
шестые чувства	товар рыночный
	труха гипсовая

Внутренний диалог в этом стихотворении организован таким образом, что лирическая героиня задает вопросы адресату и сама за него отве-

чает. Для создания антитезы «небо–земля» Цветаева использует античные и библейские образы. Она отождествляет себя с горой Синай, это ключевой символ не только данного стихотворения. Эту метафору мы находим в другом стихотворении:

*Ночь – как воры,
Ночь – как горы.
(Каждая из нас – Синай
Ночью...)*

Синай – священная гора иудеев, на которой, согласно поверью, им даны Богом Заповеди. Любовь, таким образом, трактуется Цветаевой как акт обретения нового жизненного Завета. Уподобление каждого из любящих Синаю выявляет масштабы их личности. Возникающий уже после разрыва вопрос: «Как живется вам с подобием – / Вам, поправшему Синай!», – содержит презрение к человеку, не выдержавшему пребывания на священных высотах, удовольствовавшемуся «товаром рыночным». Гора у Цветаевой – кратчайший путь в небо, то есть путь к своему высшему «я». Можно сказать, что небо у Цветаевой – это символ высшей, идеальной реальности, ставшей неотъемлемой частью души. Основные приемы поэтики предела в данном стихотворении – вставные конструкции, переносы, тире, внутрисклячные паузы. Все стихотворение – это суперпозиция риторических и провокационных вопросов, воображаемый диалог, который, по сути, является монологом, так как он не предполагает ответов на поставленные вопросы, лирическая героиня, что называется, «рта не дает открыть» собеседнику в свое оправдание. Но вместе с неприкрытой иронией в стихотворении выражены «неизбывная нежность», горечь утраты, тяжесть и невозможность жизни с другим, которые, как надеется героиня, переживает и ее «избранный» и «милый».

Выводы учащегося, который получит индивидуальное исследовательское задание – определить роль вставных конструкций в поздней поэзии Цветаевой, будут достаточно интересны (это задание повышенной сложности). Обнаружится, что вставные конструкции, которые Цветаева оформляет скобками или тире, «ведут» линию лирической героини, характеризуя ее с разных сторон, и прежде всего как личность в неповторимости ее качеств, поступков, жизненной судьбы. Скобочные вставки обычно содержат логическую мотивацию, выдвигаемую лирической героиней в ходе рассуждения, обобщающие, оценочные высказывания, оформляют распределение голосов во внутреннем диалоге. Собранные вместе, они создают текст, в котором в афористической форме раскрывается тема человеческой жизни, вся совокупность взглядов, присущая лирической героине рассматриваемого периода творчества: связь начала и конца; «генная память человека»; неприятие дегуманизирующей технической цивилизации нового

времени; неизбежное противопоставление поэта обществу и свобода как основа существования поэта; творчество и рост как естественное состояние природы; единство мира природы и мира человека как основа исторического оптимизма.

В качестве обобщающего элемента изучения всей монографической темы учащимся предлагается высказать свои итоговые рассуждения о месте творчества Марины Цветаевой в поэтическом процессе начала XX века и его уникальности, творческой индивидуальности автора. В качестве проверочных итоговых работ после изучения лирики Марины Цветаевой можно предложить сочинение «Мое открытие Цветаевой» с обязательными анализами выбранных стихотворений. Некоторые сочинения учащихся филологических классов помещены в Приложении 5.

Учащимся филологических классов можно предложить написать сочинение о своем любимом поэте Серебряного века. При этом необходимо дать возможность самостоятельно выбрать жанр, сформулировать заглавие, предоставить свободу в оформлении работ. Выполнению работ должен предшествовать урок, на котором будут систематизированы знания старшеклассников о жанровом разнообразии сочинений, особо должно быть сказано о сочинениях в жанрах художественной литературы, о способах выражения личностного отношения к любимому поэту, оговорена свобода в оформлении работ (формат, наличие иллюстраций). Учащихся также можно познакомить с лучшими сочинениями в разных жанрах старшеклассников-филологов предшествующих лет обучения, эти работы неизменно вызывают живой интерес.

Опыт работы в филологических классах показывает, что, как правило, больше половины работ учащихся – это сочинения, написанные в жанрах литературной критики: очерк о поэте и его творчестве, отзыв о творчестве, литературные раздумья, критический этюд, предисловие к воображаемому сборнику стихов. Учащиеся использовали элементы биографии, интерпретацию-анализ одного или нескольких произведений, стремились отобразить мир поэта и свое, читательское его открытие и восприятие. Следует отметить и незначительный процент несамостоятельных работ, в которых есть прямая компиляция литературно-критических статей. Работы в жанрах художественной литературы отличаются жанровым многообразием: стихотворения-посвящения и подражания, эссе, рассказы и сказки, дневниковые записи, письма поэту, воображаемые мемуары, воспоминания. В этих работах историко-литературный материал, изученный в теме «Русская поэзия Серебряного века», непосредственное чтение и анализ лирических произведений, самостоятельная исследовательская деятельность как бы синтезировались, преломились и воплотились в образной форме. Такие работы особенно ценны в школьной практике, поскольку именно они развивают способность мыслить словесно-художественными образами, обогащают речь учащихся, позволяют использовать точные языковые

ассоциации, сравнения, метафоры и другие художественные приемы. Свобода в оформлении сочинений давала возможность проявить и иллюстраторские способности, а оформленные в виде книжечек работы свидетельствуют о личной заинтересованности и творческой направленности авторов. Некоторые образцы сочинений представлены в Приложении 6.

В данном пособии представлена теоретическая и опытно-практическая концепция литературного развития учащихся классов филологического профиля при изучении русской лирической поэзии. В литературном развитии учащихся-филологов обнаруживается положительная динамика. Формируется устойчивая потребность выражать личностное отношение к тексту и его автору; высказывания большинства учащихся носят мотивированный, оценочный характер. Изучение лирической поэзии XIX века при целенаправленном формировании аналитико-синтетических умений, литературного процесса начала XX века в культурно-историческом контексте, творчества М. Волошина и М. Цветаевой с установкой на внимание к личности поэта, на проникновение в тайну поэтического слова обеспечивает следующие изменения в литературном развитии учащихся-филологов:

- большинство учащихся воспринимают поэтический текст целостно, на идейно-художественном уровне, осмысливают его в историко-культурном контексте и с точки зрения творческой индивидуальности поэта;

- появляется потребность в самостоятельном чтении поэзии, расширении круга чтения, в том числе книг по искусствоведению, философии, истории, языковедению, что говорит о стремлении приобщиться к явлениям отечественной и мировой истории и культуры;

- увеличивается объем историко-литературных и теоретико-литературных знаний, у большинства учащихся формируется умение применять их в процессе постижения художественного текста;

- приобретенные знания и умения успешно применяются при изучении других произведений, в литературно-творческой деятельности, которая демонстрирует личностную заинтересованность учащихся, их стремление к самовыражению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверинцев С.С. Поэтика ранней византийской литературы. – М.: Наука, 1977.
2. Банчуков Р.В. Из опыта внеклассной работы по литературе: Развитие навыков анализа поэтических произведений у старшеклассников: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985.
3. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. – М.: Худ. лит., 1975.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Прим. С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова. – М.: Искусство, 1979.
5. Беленький Г.И. Приобщение к искусству слова: Раздумья о преподавании литературы в школе. – М.: Просвещение, 1990.
6. Бердяев Н.А. Самопознание. – М.: Книга. – 1991.
7. Берхин Н.Б. Литературное развитие школьников. – М.: Изд-во «Прометей» МГПИ им. В.И. Ленина, 1989.
8. Берхин Н.Б. Обучение и развитие на уроках литературы // Сов. педагогика, 1989, № 3. – С. 29–33.
9. Блок А.А. Без божества, без вдохновенья: Собр. соч.: в 8 т. / Под общ. ред. В.Н. Орлова. – М.–Л.: Гослитиздат, 1962. – Т. 6. – С. 175–176.
10. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы: Учебник для студ. пед. вузов / Под ред. О.Ю. Богдановой. – М.: Издат. центр «Академия», 1999.
11. Вейдле В. Русская философия и «серебряный век» // Русская религиозно-философская мысль XX в.: Сб. ст. / Под ред. Н.П. Поторацкого. – Питтсбург, 1978. – С. 70–92.
12. Волошин М.А. Автобиографическая проза. Дневники / Сост. З.Д. Давыдов, В.П. Купченко. – М.: Книга, 1991.
13. Волошин М.А. Жизнь – бесконечное познание. Стихотв. и поэмы. Проза. Воспоминания современников. Посвящения / Сост., подгот. текстов, вступит. ст., кр. биохроника, комм. В.П. Купченко. – М.: Педагогика-Пресс, 1995.
14. Волошин М.А. Коктебельские берега: Поэзия. Рисунки. Акварели. Статьи / Сост., авт. вступ. ст. и ком. З.Д. Давыдов. – Симферополь: Таврия, 1990.
15. М. Волошин – художник: Сб. материалов. – М.: Сов. художник, 1976.
16. Воспоминания о М. Волошине / Сост. и ком. В.П. Купченко, З.Д. Давыдова. – М.: Сов. писатель, 1990.
17. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997.

18. Гавриловец К.В., Казимирская И.И. Нравственно-эстетическое воспитание школьников: Кн. для учителей. – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск: Нар. асвета, 1988.
19. Гиршман М.М. Литературное произведение: теория и практика анализа: Учеб. пособ. – М.: Высш. шк., 1991.
20. Горшков А.И. Русская словесность: От слова к словесности: Учеб. пособ. для учащихся 10–11 кл., школ, гимназий и лицеев гуманитарной направленности. – М.: Просвещение, 1995.
21. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Учеб. пособ. для студентов вузов. – М.: Издат. центр «Академия», 2004.
22. Десятибалльная система оценки учебных достижений учащихся по учебным курсам и предметам: Общие положения и нормы / Под ред. О.Е. Лисейчикова. – Минск.: Изд-во НИО, 2002.
23. Доманский В.А. Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе: Учеб. пособ. – М.: Флинта: Наука, 2002.
24. Доманский В.А. Чтобы не работать вслепую // Русс. яз. и лит. в средних учеб. заведениях Украины. – 1992. – № 1. – С. 20 – 23.
25. Жабицкая Л.Г. Восприятие художественной литературы и личность. – Кишинев: «Штиинца», 1974.
26. Жирмунский В.М. Поэтика русской поэзии. – СПб: Азбука-классика, 2001.
27. История русской литературы.: XX век.: Серебряный век / Под ред. Ж. Нива, И. Сермана, В. Страды и Е. Эткинда. – М.: Изд. гр. «Прогресс». – «Литера», 1995.
28. Капшай Н.П. Работа над поэтическим текстом в школе. – Минск: «Жасскон», 2001.
29. Карсалова Е.В. «Стихи живые сами говорят...»: Кн. для учителя: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1990.
30. Карсалова Е.В., Леденев А.В., Шаповалова Ю.М. «Серебряный век» русской поэзии. – М.: Новая шк., 1996.
31. Келдыш В. На рубеже художественных эпох // Вопросы литературы, 1993. – Вып. II.
32. Ковалева Н.Н. Изучение литературы как словесного искусства // Изучение литературы в средней школе по новым программам / Под ред. Е.В. Первозной, Т.Ф. Мушинской. – Минск: Изд-во Нац. ин-та обр., 1995.
33. Конспекты уроков для учителя литературы. 11 кл. Серебряный век русской поэзии / Под ред. Л.Г. Максидоновой: В 2 ч. – М.: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 1999. – Ч. 1.
34. Концепция профильного обучения в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего образования (11 – 12 классы) // Настаўн. газ., – 2004, 23 сент. – С. 2–3.
35. Коровин В.И. Русская поэзия XIX века. – М.: Изд-во «Знание», 1983.

36. Красновский Э.А., Лысый Ю.И. Филологическое и литературное образование в школе: их специфика и взаимосвязь // Педагогика, 1998, № 6. – С. 35–42.
37. Кубышина Н.И. Роль проблемного обучения в развитии литературных способностей старшеклассников при изучении лирики А.С. Пушкина в гуманитарных классах: Автореф. дисс.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1990.
38. Лейдерман Н. Зачем же открывать Америку через форточку, когда есть многолетний опыт работы профильных классов? // Литература, 2003, № 46(517) / 8–15 декабря. – С. 2–8.
39. М.Ю. Лермонтов в школе / Сост. А.А. Шагалов. – М.: Просвещение, 1976.
40. Лисовский А.М. Изучение лирики в школе: Пособ. для учителя. – Киев: Радняньска школа, 1987.
41. Лихачев Д.С. О филологии. – М.: Высш. шк., 1989.
42. Локшина Б.С. Поэзия А. Блока и С. Есенина в школьном изучении / Под. ред. М.Г. Качурина. – Л.: Просвещение, 1978.
43. Мадер Р.Д. Анализ поэтического текста на уроках литературы / Предисл. З.Я.Рез – М.: Просвещение, 1979.
44. Мадер Р.Д. Уроки-беседы по современной советской поэзии в старших классах: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986.
45. Макарова С.А. Методические рекомендации к курсу «Русская литература XIX века» для школ и классов гуманитарного профиля. 9–10 классы. – М.: Московский Лицей, 2004.
46. Манышева Н.Ю. Углубление восприятия лирики старшеклассниками в условиях дифференцированного обучения (на материале уроков литературы в 9 кл.): Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1991.
47. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. – Л.: Изд-во ЛГПИ, 1974.
48. Маранцман В.Г. Проблемное изучение лирики Лермонтова в 8 классе // Лит. в школе, 1982, № 1. – С. 21–35.
49. Марисова Н.Д. Гуманитарно-культурологические аспекты литературного образования в старших классах средней школы.: Автореферат на соискание... канд. пед. наук. – М., 1997.
50. Маслова В.А. Поэтический текст как объект филологического анализа. – Минск: Белорус. республ. фонд фундамент. исслед., 1999.
51. Медведев В.П. Изучение лирики в школе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1985.
52. Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов. / Под ред. Богдановой О.Ю., Маранцмана В.Г.: В 2 ч. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. – Ч. 1.
53. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1976.

54. Мурашов А.А. Всепроникающая магия слова // Русс. яз. и лит. в средних учеб. заведениях Украины, 1991, №7. – С. 59–63.
55. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. – М.: Книга, 1972.
56. Николина Н.А. Филологический анализ текста: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2003.
57. Овсянников А. Инновация в школе: характер и результаты // Народное образование, 1993, № 6. – С. 16–27.
58. Орлов В.Н. Перепутья. Из истории русской поэзии начала XX века. – М.: Худож. лит., 1976.
59. Палкин М.А. Лирика как искусство стихотворного слова. – Минск: Выш. шк., 1986.
60. Программы средней общеобразовательной школы с белорусским и русским языками обучения. Русская литература. IV–XI классы / Сост. С.Н. Каратай, Е.В. Перевозная, Т.Ф. Мушинская. – Минск.: НМ Центр, 2001.
61. Программы средней школы. Литература. / Сост. Е.В. Перевозная, Т.Ф. Мушинская, С.Н. Каратай– Минск.: Нар. асвета, 1994.
62. Программа средней школы. Русский язык и литература. – Минск.: Нар. асвета, 1989.
63. Пугач В.Е. Русская поэзия на уроках литературы. 9–11 классы. Метод. пособие. – СПб.: «Паритет», 2003.
64. Пушкин в школе: Учеб. пособие / Сост. В.Я. Коровина. – М.: РОСТ, 1998.
65. Рапацкая Л.А. Искусство «Серебряного века». – М.: Просвещение: «Владос», 1996.
66. Рез З.Я. Изучение лирических произведений в школе (IV–VII классы). – Л.: Просвещение, 1968.
67. Рез З.Я. Лирика Некрасова в школьном изучении (9 класс): Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982.
68. Рез З.Я. Лирика Тютчева в 9 классе // Литература в средней школе. Вып. V / Редкол.: Т.В. Зверс, В.Г. Маранцман, Г.А. Шабельская. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1971. – С. 180 – 205.
69. Рожина Л.Н. Изучение художественного восприятия и литературных способностей учащихся: Метод. пособие. – Минск: Изд-во МГПИ им. А.М. Горького, 1992.
70. Скатов Н.Н. Литературные очерки. – М.: Современник, 1985.
71. Скоропанова И.С. М. Цветаева и Ф. Ницше // Научные труды кафедры русской литературы БГУ. – Минск: РИВШ БГУ, 2002. – Вып. I. – С. 151–176.
72. Сомова Л.А. Формирование у старшеклассников личностного отношения к поэтическому творчеству: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Минск, 1992.

73. Станчек Н.А. Изучение лирики и поэм В.В. Маяковского в школе. – Л.: Просвещение, 1972.
74. Троицкий С.Н. О гуманитарной концепции общего среднего образования // Лит. в школе, 1991, № 3. – С. 69–72.
75. Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино. – М.: Наука, 1977.
76. Царева О. И. Методика изучения русской поэзии рубежа XIX–XX вв. в средней школе (V–XI классы): Автореф... канд. пед. наук.. – Минск, 2001.
77. Цветаева М.И. Об искусстве. – М.: Искусство, 1991.
78. Чертов В.Ф. Уроки обзорного изучения русской литературы XIX века // Межпредметные связи при изучении литературы в школе / Под ред. Е.Н. Колокольцева. – М.: Просвещение, 1990. – С. 120–139.
79. Шевцова Л.И. Спецкурсы и спецсеминары как форма обучения в филологических классах // Общеобразовательная школа в условиях реформирования: состояние и перспективы: Материалы междунар. науч.-практич. конф., 13–14 нояб. 2002 г. / Редкол.: Н.А. Ракова и др. – Витебск: Изд-во Витеб. гос. ун-та, 2002. – С. 116–117.
80. Юрьева З.О. Андрей Белый: преображение жизни и теургия // Рус. лит., 1992, № 1. – С. 58–68.
81. Ягункова В.П. Индивидуально-психологические особенности школьников, способных к литературному творчеству // Вопросы психологии способностей школьников / Под ред. В.А. Крутецкого. – М.: Просвещение, 1964. – С. 235–248.
82. Ягункова В.П. О некоторых возрастных особенностях развития литературных способностей школьников // Вопросы психологии, 1966, № 3. – С. 142–152.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

**ПРОГРАММА КУРСА ПО ВЫБОРУ
«РУССКАЯ ПОЭЗИЯ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА»
для выпускных филологических классов
(34 часа)**

1. Серебряный век как «русский культурный ренессанс» (Н. Бердяев) (2ч.) – Обзорная лекция учителя.

Расцвет искусства и философской мысли в конце XIX – начале XX века. Мироощущение, культурная и общественная жизнь рубежа веков.

Живопись. Реалистическая основа полотен и просветительский характер деятельности «передвижников» (В.В. Стасов, И.Е. Репин, В.Д. Polenov, П.А. Федоров, М.В. Нестеров, И. Н. Крамской). Реализм жанровых сцен, портретов, пейзажей.

Объединение «Мир искусства» как идейно-художественный вызов демократическим, реалистическим традициям в живописи (Л.С. Бакст; А.Н. Бенуа, А.Я. Головин, М.В. Добужинский, Н.К. Рерих, К.А. Сомов, В.А. Серов). Эстетство, декоративность живописи, графики. Театральная живопись Л. Бакста, К. Коровина.

Символическая живопись М.К. Чюрлениса, К.А. Сомова.

Художники-авангардисты В.В. Кандинский, К.С. Малевич, М.Ф. Ларионов, М. Шагал, Н. Гончарова.

Музыка. Сочинения А. Глазунова, А. Скрябина, С. Рахманинова, И. Стравинского.

Расцвет оперного и балетного искусства (Ф.И. Шаляпин, А.В. Нежданова, Л.В. Собинов; А.П. Павлова, В.Ф. Нижинский, Г.П. Карсавина); драматического театра (Московский художественный театр К.С. Станиславского и В.И. Немировича-Данченко, театр В.Э. Мейерхольда, театр-студия Е.Б. Вахтангова).

«Русские сезоны» С.П. Дягилева в Париже.

Философия. Вл. Соловьев, Н. Бердяев, В. Розанов.

Связь поэзии с философией, живописью, музыкой.

После лекции желательна экскурсия в выставочные залы музеев.

Теория литературы: Понятие «культурно-историческая эпоха». Особенности русского модернизма.

II. Символизм в русской поэзии: «От реального к более реальному» (Вяч. Иванов) (4 ч.) – Лекция учителя с элементами анализа стихотворений.

Мифопоэтическое начало и эсхатологические мотивы в поэзии символистов. Реальность эмпирическая (мир видимостей) и духовная (мир сущностей). Интуитивное постижение мирового единства через символы. Мистицизм. Музыкальная стихия, господство лирико-стихотворного нача-

ла, обращение к древнему и средневековому искусству. Платоническая и христианская концепция мира.

Старшие символисты. Д. Мережковский и его книга «О причинах упадка и новых течениях современной русской литературы» (1893 г.).

И. Анненский. Глубокий философский и психологический смысл его лирики, совершенство художественной формы («Старая шарманка», «Поэзия», «Среди миров»).

В. Брюсов – теоретик русского символизма. Эстетические позиции Брюсова. Проблемы культуры в творчестве, урбанистические мотивы («Сонет к форме», «Творчество», «Юному поэту»).

К. Бальмонт. Космический символизм Бальмонта. Пластичность поэтических образов, их музыкальность, метафоричность («Конец мира», «Рождение музыки», «Челн томления», «Фантазия»).

Младосимволисты. Значение учения Вл. Соловьева о «душе мира». Символизм как миропонимание и жизнестроение. Причины кризиса символистского мироощущения.

Манифесты младосимволистов: А. Белый «Символизм как миропонимание», А. Блок «О лирике», Эллис «О сущности символизма».

А. Блок. Символистские искания поэта. Своеобразие постсимволистской лирики: эволюция лирического героя, смена изобразительно-выразительного плана («Предчувствую тебя...», «Поэты»; «Незнакомка»).

А. Белый. Своеобразие его лирики («Солнце», «Русь»).

Вяч. Иванов. «Вечность и миг».

Теория литературы. Символизм. Образ-символ. Мифологема. Мифотворчество.

III. Акмеизм: «Прекрасная ясность» (М. Кузмин) (2 ч.) – Лекция преподавателя с элементами анализа стихотворений.

Поэзия культуры. Возвращение от мира вечных сущностей к миру вещному и первозданному. Поэтика ассоциаций. Акмеизм и архитектура (античность, готика), язык акмеизма.

Литературные манифесты: Н. Гумилев «Наследие символизма и акмеизм», М. Кузмин «О прекрасной ясности», О. Мандельштам «Утро акмеизма».

Н. Гумилев. Лирический герой Н. Гумилева. Эстетическое совершенство поэзии. («Капитаны», «Дон Жуан», «Память»).

А. Ахматова. Психологизм поэзии, новаторство художественной формы («Песня последней встречи», «Я научилась просто, мудро жить...»).

О. Мандельштам. Ассоциативность поэзии, дух мировой культуры («С веселым ржанием пасутся табуны...». «Петербургские строфы», «Адмиралтейство», «Декабрист», «Век»).

Теория литературы: Акмеизм. Интертекстуальность.

IV. Футуризм: «Пощечина общественному вкусу» (2 ч.) – Лекция учителя с элементами анализа стихотворений, сообщений учащихся.

Экспрессионистское начало поэзии. Поэтические эксперименты: нарушение синтаксиса, корнесловие, звукоподражания и т.д. Футуристическая поэзия и авангард в живописи.

Группировки футуристов:

«Гилея» (кубофутуристы) – В. Хлебников, Бурлюки, В. Каменский, В. Маяковский, Е. Гуро, А. Крученых, Б. Лившиц.

«Ассоциация эгофутуристов» – И. Северянин, И. Игнатъев, К. Олимпов.

«Мезонин поэзии» – В. Шершеневич, Хрисанф, Р.Ивнев.

«Центрифуга» – С. Бобров, Б. Пастернак, Н. Асеев.

Литературные манифесты футуристов: «Пощечина общественному вкусу», «Слово как таковое», В.Маяковский «Капля дегтя» (сообщения учащихся).

В. Маяковский. «Нате», «Ночь», «Утро».

В. Хлебников. «Заключение смехом», «Зверинец».

И. Северянин. «Увертюра», «Эпилог», «Поэзия эго моего».

Б. Пастернак. «Импровизация», «Поэзия», «Разрыв».

Теория литературы: Футуризм. Экспрессионизм и поэзия футуристов.

V. Новокрестьянская поэзия: «Избяной космос» (1 ч.) – Лекция учителя.

Традиции крестьянской поэзии, патриархальное мировоззрение. Н. Клюев. «Мы – ржаные, толоконные...», «Оттого в глазах моих про-синь...». С. Есенин. «Я последний поэт деревни...». С. Клычков. «Пылает за окном звезда...»

Теория литературы: Традиции и новаторство в литературе.

VI. Философско-религиозные и исторические основы творчества М. Волошина (10 ч.).

1. «Путник по вселенным». Личность и биография поэта (2 ч.). Рассказ преподавателя о личности и судьбе поэта. Сообщение учащихся: М Цветаева о Волошине в очерке «Живое о живом». Заочная экскурсия «По следам путешествия Волошина с друзьями в 1901 г. по странам Западной Европы».

2. Лирико-философские искания раннего Волошина. Оккультные, мистические мотивы в поэзии (2 ч.)

Лекция преподавателя «Париж в жизни и творчестве Волошина». Сопоставительный анализ стихотворений Волошина из парижского цикла со стихотворением К. Бальмонта «Воспоминание о вечернем Амстердаме» и репродукциями картин импрессионистов.

Сообщения учащихся «Философия оккультизма. Теософия. Антропософия». Анализ стихотворений из цикла «Звезда полынь» («Кровь», «Солнце, «Грот нимф»), венка сонетов «Согопа Astralis».

Теория литературы: Импрессионизм в живописи и поэзии. Эзотерическая поэзия (предназначенная для посвященных). Развитие понятия о сонете («венке сонетов»).

3. Волошин и Коктебель (2 ч.).

Лекция преподавателя «Коктебель в поэзии и живописи М. Волошина». Сообщение учащегося «Киммерия: история и культура».

Влияние на живопись японской гравюры Утамаро и Хокусаю. Сообщение учащегося «Японская гравюра XII – XVII веков».

Влияние эстетики художников объединения «Мир искусства» и французских поэтов-парнасцев (Т. Готье, Эредиа). Сопоставительный анализ стихотворений Эредиа «Художник» и Волошина «Коктебель».

Анализ стихотворений из цикла «Киммерийские сумерки» («Равнина вод колышется широко...», «Над зыбкою рябью вод встает из глубины...», «Сочилась желчь шафранного тумана...»).

4. Осмысление закономерностей исторического развития России в 1910–1920-е годы (книга «Неопалимая купина») (2 ч.).

Анализ поэм «Пути России» (самостоятельный анализ), «Протопоп Аввакум» (обзор), «Личины» (самостоятельный обзор), «Россия» (обзор). Использование в качестве комментария к произведениям очерк Волошина «Россия распятая».

5. «Дом поэта» – «Россия распятая» (2 ч.). Анализ стихотворений «Дом поэта», «Доблесть поэта».

Творческая работа «Мое открытие Волошина» (выполняется дома).

VII. Эволюция поэтического мира М. Цветаевой (10 ч.).

1. Литературно-музыкальная композиция «Мне имя – Марина» (2 ч.)

Творческая работа «Моя Цветаева» (выполняется дома).

2. Романтический характер ранней лирики. (2 ч.)

«Книжные увлечения юной Цветаевой» (сообщение учащегося).

Устные анализы стихотворений по выбору учащихся с последующим обобщением особенностей поэтики данного периода.

Составление таблицы «Эволюция поэтики Марины Цветаевой» (заполняется по ходу изучения).

Теория литературы: Понятие о поэтике.

3. Творчество М. Цветаевой периода «Верст» (1916 г.) (2 ч.).

Комментированное чтение стихотв. из цикла «Стихи о Москве».

Обобщающее рассуждение о личности поэта по циклам, посвященным Блоку и Ахматовой.

Устные анализы стихотв. по выбору с целью выявления образа лирической героини.

4. Эволюция поэтического мира Цветаевой в III периоде творчества («Версты» II, «Лебединый стан» (1917–1920) (2 ч.).

Сопоставительный обзор цикла «Лебединый стан» и «Неопалимой купины» Волошина (индивидуальное задание).

Анализ стихотв. «Любовь! Любовь! И в судорогах и в гробе...», «Знаю, умру на заре! На которой из двух...»

5. Мотив отречения, отказа, прощания в сборнике «Ремесло» (2 ч.).

Сопоставительный анализ стихотворений «Роландов рог» и «На што мне облака и степи...»

Анализ стихотворений, посвященных теме любви-разлуки «С такою силой в подбородок руку...», «Все круче, все круче...»

6. Поэтика предела в творчестве 1922–1941 годов (2 ч.).

Сообщение учащегося о жизни Цветаевой в эмиграции (инд. исслед. задание).

Составление обобщенного духовного портрета поэта по стихотв. «Эмигрант», «Душа», «Что же мне делать, слепцу и первенцу...», Поэт – издали заводит речь...»

Символика любви в зрелой лирике. Анализ стихотворения «Попытка ревности», отрывков из «Поэмы Конца».

Поэтика предела в теме родины. Анализ стихотв. «Тоска по родине! Давно...», «Страна».

Роль вставных конструкций в поздней лирике (инд. исследоват. задание).

Творческая работа «Мое открытие Цветаевой».

VIII. Итоговое занятие «Эхо «серебряного века» (1 ч.). Литературное творчество учащихся, посвященное Серебряному веку русской поэзии. Выпуск «Литературного альманаха».

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

«Искусство постижения лирики»

Курс по выбору для предвыпускных филологических классов

(24 часа)

Содержание обучения	Методические приемы, формы работы
1. Выявление уровня восприятия учащимися филологических классов лирики. 2. Актуализация, систематизация и закрепление ранее изученных и новых теоретико-литературных понятий: а) лирика как литературный род, специфика лирической образности; б) системы стихосложения, стихотворные размеры, строфические формы, лирические жанры. Контрольная работа	Самостоятельный письменный анализ стихотворения М. Лермонтова «Я жить хочу! хочу печали...» (2 ч.) Лекция учителя (2 ч.) Упражнение в определении стихотворных размеров, лирических жанров, в составлении бури-ме (2 ч.)
Изобразительно-выразительные	Проверка знаний по стихосложению и умений

Содержание обучения	Методические приемы, формы работы
<p>средства лирики как способы выражения авторского сознания.</p> <p>Композиция лирического произведения.</p> <p>Особенности поэтического синтаксиса.</p> <p>3. Формирование умений, обеспечивающих идейно-художественный уровень восприятия:</p> <p>а) умение соотносить собственные переживания, мысли с созданными поэтическими образами, видеть поэтические образы и способы их создания на уровне образной конкретизации и обобщения;</p> <p>б) отработка приемов анализа и обобщения, умений контекстного анализа.</p> <p>4. Обучение умению самостоятельно анализировать поэтический текст как идейно-эстетическое единство.</p> <p>5. Контрольная проверка уровня восприятия учащимися лирической поэзии.</p>	<p>определять стихотворные размеры (2 ч.)</p> <p>Отработка умения определять и объяснять художественные функции изобразительно-выразительных средств.</p> <p>Анализ стихотворения В. Жуковского «Две загадки» (2 ч.)</p> <p>Анализ стихотворения Н. Некрасова «Зеленый Шум» (2 ч.)</p> <p>Сопоставительный анализ стихотворений А. Пушкина «Пора, мой друг, пора...» и М. Цветаевой «Разговор с гением» (2 ч.)</p> <p>Комментированное чтение стихотворение А. Фета «Золотой век», образца антологической лирики. Сообщение учащегося о понятии «Золотой век» (2 ч.)</p> <p>Анализ стихотворения А. Пушкина «Из Пиндемонти» (2 ч.)</p> <p>Самостоятельный письменный анализ стихотворений Ф. Тютчева «Певучесть есть в морских волнах...», А. Фета «Ярким солнцем в лесу пламенеет костер...» (4 ч.)</p> <p>Контрольный письменный анализ стихотворения А. Пушкина «Элегия» («Безумных лет угасшее веселье...») (2 ч.)</p>

Приложение 3

**Сочинения учащихся филологических классов
о творчестве М. Волошина**

Filiae et filii

Эссе

... Искусство – загадка!

Э. Григ

Он учился, а я учусь у него, читая стихи да иногда заглядывая в прозу. Есть еще и картины, такие, что нравятся своим зазеркальным миром, и такие, что отражают твоё тепло холодным светом красок. Волошин не научит меня любить и даже влюбляться, но он покажет глаз, лишенный век, а глаз – душа... И я про себя прочту «Зеркало». Тонкий слой металла, падая на землю,

не разбивается, а начинает повседневную работу – отражать «этот мир» часами, веками, тысячелетиями. Незащищенное, это зеркало не скроется ни от кого, я загляну в него на несколько секунд, которые для меня будут вечностью, а для человека Вселенной – мизерной долей времени. И чувства мои столкнутся с восприятием мира Максимилиана Александровича, но я, конечно, окажусь в сравнении с Волошиным планетой-горошиной, всасывая в себя полезные для роста вещества – знания. Зеркало – это ровная, беззащитная, как ребенок, душа поэта, который говорит: «Не прерывай рождающейся муки...» Так прекрасно рождение или так страшна, тяжела, но ощутима истина, достигнутая мукой, болью? Что скрывается за этими словами? «И тени движутся, отходят, вырастая» – ночь, которая сменяется днем. «И вновь приходит день»...» Так, может, строка о муке – тайна ночи, той поры, когда только сова хлопает бессонными глазами и далеко ухает в такт неслышной материнской колыбельной, той поры, когда Волошин заглядывает в совсем непрозрачное зеркало, не понятое до конца никем? Ах, как загадочна человеческая душа, одиноко летающая после того, как «время, наконец, застынет!» Волошин верит в последнее, зная о вечности души и мимолетности существования материального человека.

*Но время, наконец, застынет надо мной,
И тусклою плевой мое затянет око!*

Снова в который раз я убеждаюсь, что стихи этого поэта сначала отталкивают своей неподъемностью, но после, читая, понимаешь, что смысл огромен, что Волошин неизменно ведет тебя к обсуждению исторических, философских проблем. «Зеркало» Максимилиана Александровича – творение, с которым мало кто знаком, зеркало в быту – вещь, над которой мало кто размышляет как о безграничной пустыне (вспомните, какое впечатление, когда находишься между двумя зеркалами, поставленными напротив друг друга).

Как часто я заглядываю в зеркало, как редко хожу в цирк. Волошин пошел в цирк, прихватив своими цепкими словами и меня. И мне от этого посещения стало очень грустно, потому что у клоуна «на гипсовом лице два горящих болью глаза». Стихотворение посвящено А.Белому, который и является клоуном. Вспоминая описание Бурлюка у З.Гиппиус, мне трудно согласиться с Волошиным. Но в стихотворении «В цирке» показана участь любого творца:

*Хохот мерзкий, как проказа.
Клоун в огненном кольце.*

Дряхлость одежды, спутанные волосы, в чернилах руки, невидное для многих сердце и такие прекрасные глаза под бахромой волос – вот поэт.

Андрей Белый и другие были отличимыми, людьми, которые говорили: «Причешите мне уши». Но неведомая сила отнимает у них возможность услышать добрый ответ на их просьбу. И я никогда не смогу понять всю боль, муку роли клоуна в ядовито-рыжем помещении.

Я смотрю на этот мир, чтобы на пол-оборота повернуть ключ в замке, открывающем дверь в комнату того, что Ницше назвал «оно»; я читаю «Ангела мщенья», чтобы понять, что в детскую душу нельзя поместить «кровавые мечты», что «из сердца женщины» нельзя вынуть «святую жалость», что в сердце девушки невозможно вложить «восторг убийства», потому что ребенок – извечная чистота, женщина – материнство, девушка – нежность, потому что человек не может победить природу. Но это последнее правило нарушается нами и поэтому:

*Меч справедливости, карающий и чистящий,
Отдам во власть толпе... И он в руках слепца
Сверкнет стремительный, как молния разящий.
Им сын зарежет мать, им дочь убьет отца.*

Волошин художественно воплощает слова Библии: «Взявши меч – мечом погибнут». Автор напоминает, что человек не должен забывать учение Библии. Мы забываем, что только во власти избранного:

*Устами каждого воскликну я: «Свобода»,
Но разный смысл для каждого придам.*

На мой взгляд, Волошин в этом стихотворении утверждает, что каждый новый человек – это новый взгляд на мир, что восставший никогда не будет прав в своем порыве разрушать, как никогда в теле ангела не будет существовать желание мстить.

Стихотворения, упомянутые мной, приглашают к размышлению, но Волошин, будучи живописцем, немало творений посвятил передаче звука, цвета и света. Примером является стихотворение «Трели»:

*«Filiae et filii»
Свищет соловей
На лесном развиши
Радостных путей.
Зацветают лилии,
Плещут средь полей
Ткани, как воскрылия
Лебедей.*

Читаешь эти строки, и соприкасаешься с лепестками цветов, ощущаешь прохладу ночи, видишь белую Девушку-Луну и маленькую, согревающую любовь, которую поют соловьи на только им понятном языке. Хотя Волошин попытался его разгадать: «Filiae et filii» – «Дочери и сыновья».

«Дочери и сыновья» – вечная истина, к которой обращается Волошин, к которой я так стремлюсь; «дочери и сыновья» – слова, от которых мои руки не хотят писать буквы, а ноги выводить заученные па; «дочери и сыновья» – это наше детство, наша молодость, которых не ухватишь за хвост, вода, которой мы обязаны жизнью.

(Наталья Н.)

Воспоминания о прекрасном Мемуары

*Судьба замедлила сурово
На росстани лесных дорог...
Я ждал и отойти не мог,
Я шел и возвращался снова...*

С Максом Волошиным меня познакомил Константин Бальмонт, мой хороший друг. Однажды, когда я была у Константина на празднике, он прочитал стихотворение, которое произвело на меня необычное впечатление:

*Сквозь сеть алмазную зазеленел восток.
Вдаль по земле, таинственной и строгой,
Лучатся тысячи тропинок и дорог.
О, если б нам пройти чрез мир одной дорогой!*

*Все видеть, все понять, все знать, все пережить,
Все формы, все цвета вобрать в себя глазами,
Пройти по всей земле горящими ступнями,
Все воспринять – и снова воплотить!*

Автором его был Максимилиан Волошин. Я поняла, что этот человек – странник, который пытается все постичь. Мои размышления прервал Константин: «Я видел, как ты внимательно и с таким интересом слушала это стихотворение. Слушай, а хочешь, я тебя с ним познакомлю? Он будет рад встретиться с молодым поэтом. Почитаешь ему свои стихи, ему доверялись многие начинающие поэты». Я, конечно, согласилась, но сомневалась, что такому талантливому поэту будет интересно слушать мои детски наивные стихи. Но я очень хотела познакомиться с ним и побольше узнать о таком интересном человеке.

Макс в эти годы жил в Коктебеле. Прекрасное место: море, полын, вулкан Карадаг. Сама природа настраивала на лирический лад. Мы приехали утром, а в это время особенно красиво: с одной стороны – море, с другой – горы, восходит солнце. Над морем синеватая дымка, на траве роса, переливающаяся, как жемчуг. Природа пробуждается ото сна. Вокруг тишина, только где-то далеко поют уже проснувшиеся птицы. Приехав сюда, сливаешься в одно целое с природой и забываешь обо всем...

Вот мы подошли к высокому дому. Этот дом называли «Домом поэта», он был открыт для всех и всегда. Мы надеялись застать Макса в столовой, за чашкой чая, но ошиблись: он давно уже занимался работой, рисовал свои загадочные акварели. Увидев начатую работу, я изумилась, смотрела на нее с восхищением. Константин позвал Макса. Макс повернулся и с улыбкой подошел к нам. Действительно, как рассказывали многие, знавшие Волошина, он производил впечатление спустившегося на землю Зевса. Львиная грива выющихся волос перетянута шнурком, простой подпоясанный хитон, сандалии на босу ногу. Я чаяла услышать раскатистый бас, но на мое удивление, Макс заговорил приятным тенором. Когда Константин представил меня, он сказал: «Можно я буду называть вас милой незнакомкой? А вы зовите меня просто Макс». Так мы познакомились. Было лето, самое время отдохнуть, и Макс пригласил нас провести его здесь.

За то время, что я находилась в «Доме поэта», я открыла для себя очень многое. Больше всего меня заинтересовали пейзажи Волошина. Характерной особенностью всех его пейзажей было то, что большую часть картины занимало небо. Чаще всего оно было светлых, голубовато-розовых тонов, реже – темное. Природа изображена необыкновенной, «своей», теплой, такой же, как и сам Макс, который отдавал все свои друзьям, близким. Его любили все, не любить было просто невозможно. Каждый вечер мы собирались в гостиной: пили кофе, чай, читали свои стихи, мы говорили о них. Месяц пролетел незаметно, нам нужно было уезжать. Макс попрощался с нами и пообещал прислать мне свои новые стихи.

Прошло несколько месяцев и я, к огромной своей радости, получила большой конверт. Вскрыв его, я увидела веночек сонетов с загадочным названием «Corona Astralis». Прочитав его, я решила записать все мысли, чувства, переживания, чтобы потом поделиться с Максом.

Веночек сонетов открывается ключевым сонетом. Каждая строка ключа является начальной строкой каждого последующего сонета, так что в венке 14 сонетов и один ключевой. Уже в ключе поэт наметил тему. Я думаю, основной мотив – одиночество и избранничество поэтов. Образ кометы присутствует уже у Александра Блока. Русь, Родина, комета – традиционные символы. У Волошина по-другому: «В мирах любви – неверные кометы, – Закрывает нам путь проверенных орбит!»

Волошин увлекался магией, оккультизмом. Я сразу вспоминаю фокусы, которые он показывал нам. Вот и здесь, в венке, настолько тайное вос-

приятие мира поэта, что понятно не каждому. Каждая строчка – о призвании и судьбе поэта. Каждый последующий сонет раскрывает загадочный ключевой. «Дыханьем бурь таинственно влекомы, По свиткам троп, по росстаням дорог Стремимся мы. Суров наш путь и строг». Да, путь поэта не таков, как у обычных людей, они избранные потому, что их дух «не крещен в глубоких водах Леты», они все помнят, даже то, что было в других жизнях, других эпохах, они те, «кто видит сны и помнит имена», они дети луны, ночей и космоса, для них основная жизнь – не земная, а внеземная, жизнь души («мы шелком душ, как ризами одеты...»). Но поэт это еще и тот, в ком «тлеет боль внежизненных обид», обид, которые перенесли когда-то другие люди, поэтому поэты несут за всех них «Грааль скорбей». Возникает и образ поэта-скитальца: «У птиц – гнездо, у зверя – темный лог, А посох – нам и нищенства заветы», «... жребий нас обрек Мечтам всех троп, сомненьям всех дорог».

Поэтому в любви поэтам дана не радость встреч, а «темные восторги расставанья», ведь они избрали «не мирный путь блаженства», они в себе несут свое изгнание.

Я думаю о том, что таков был путь почти всех поэтов России: Пушкина, Лермонтова, Гумилева, Блока, Мандельштама, Есенина, Волошина... Но они были, они жили и оставили нам свои бессмертные стихи, свою вселенскую боль.

Жизнь подарила мне бесценный подарок – встречу с Максом Волошиным, встречу с его поэзией и живописью, встречу с его замечательным домом. Это то, что останется со мной навсегда» (Виктория Г.).

Мое открытие Волошина

Писать нужно проще – это труднее.
Сергей Есенин

*Я открыла Волошина сразу,
Только книгу лишь дали в руки.
Но из этой лирической вазы
Не полились напевные звуки.*

*Слишком пудрено, витиевато,
Очень шатко и ненадежно,
Опереться нельзя на это,
А на Есенина, Пушкина – можно.*

*Строчки вьются бесплодной рифмой,
Ни конца, ни начала нету,
Всюду заумь, таинства, нимфы...
Не люблю я таких поэтов.*

*В девятнадцатом веке много
Пелось, красилось, пилось, пленялось.
Есть Цветаева, Пушкин, Гоголь,
А Волошина – не осталось.*

*Относился он к свету высших,
Умный лоб и глаза большие.
Что-то все-таки есть в шестистишьях
И в его «Распятой России».*

*Видит он штормы, бури, цунами,
И в душе что-то мечется, рвется,
Но сказать про все это словами
Очень редко кому удается.*

*Я открыла Волошина сразу,
А спустя два часа закрыла.
И еще не жалела ни разу,
Что так поступила.*

(Оксана М.)

Приложение 4

Содержание и методика изучения эволюции поэтического мира Марины Цветаевой

Этапы тв-ва	Основные те- мы и мотивы	Особенности поэтики	Содержание и методика изучения
I Юноше- ские стихи (1910– 1913)	Семейные от- ношения; мир детства; влюб- ленность и первая любовь; литературные и исторические персонажи	Открытый автобиогра- физм («поэзия собствен- ных имен»); использова- ние конкретной, бытовой лексики в ее прямом зна- чении; антитеза как ос- новной прием (противо- поставление мира сказки и реального мира детства и юности); языковое одно- голосие, литературный язык, традиционные сред- ства выразительности	«Книжные увлечения юной Цветаевой» (сообщение учащегося). Введение понятия поэтики. Устные анализы стихотво- рений по выбору учащихся с последующим обобщени- ем особенностей поэтики данного периода. Составление таблицы «Эво- люция поэтики Марины Цветаевой» (заполняется по ходу изучения)
II «Версты» I 1916	Москва; лич- ность поэта (А. Блок, А. Ахматова);	Мифологизация лириче- ского сюжета, личности лирической героини; ключевые слова-символы	Комментированное чтение стихотв. из цикла «Стихи о Москве». Обобщающее рассуждение

Этапы тв-ва	Основные те- мы и мотивы	Особенности поэтики	Содержание и методика изучения
	стихийная вольница.	– птица, перстень, ветер; языковое многоголосие: включение разных стили- стических пластов	о личности поэта по цик- лам, посвященным Блоку и Ахматовой. Устные анализы стихотв. по выбору с целью выявления образа лирич. героини
III «Версты» II, «Ле- бединый стан» (1917– 1920)	Революция, белогвардей- цы; фольклор- ные мотивы; тема творчест- ва; тема люб- ви-Психеи	Основные слова-символы – душа-Психея, крыла- тость, огонь; художественная функция знаков препинания, осо- бенно тире; интертексту- альность	Сопоставительный обзор цикла «Лебединый стан» и «Неопалимой купины» Во- лошина (инд. задание). Анализ стихотв. «Любовь! Любовь! И в судорогах и в гробе...», «Знаю, умру на зарю! На которой из двух...»
IV «Ремес- ло» (1921– 1922)	Мотив отрече- ния, отказа, прощания; ан- тичные и биб- лейские моти- вы; тема люб- ви-разлуки	Основная антитеза – ду- ша /тело; гиперболизация как средство передачи состояния предела; гра- дация, оксюморон, внут- ристрочные паузы, пере- нос; интертекстуальность	Сопоставительный анализ стихотворений «Роландов рог» и «На што мне облака и степи...». Анализ стихотворений, по- священных теме любви- разлуки «С такою силой в подбородок руку...», «Все круче, все круче...»
V «После России», «Мой Пуш- кин», «Стихи к Пушки- ну», по- эмы (1922– 1941)	Мотив отрече- ния, отказа, доведенный до предела; уси- ление антич- ных и библей- ских мотивов; тема поэта и поэзии; тема родины; тема любви- трагедии	Ключевые символы – го- ра, небо; приемы стили- стической кодописи, сгущения смысла, экс- прессивности: разложе- ние слова на семантиче- ские признаки, активное использование вставных и эллиптических конст- рукций, усиление функ- ции тире, двоеточий, ско- бок, внутривстрочные пау- зы, переносы; интертек- стуальность	Сообщение учащегося о жизни Цветаевой в эмигра- ции (инд. исслед. задание). Составление обобщенного духовного портрета поэта по стихотв. «Эмигрант», «Душа», «Что же мне де- лать, слепцу и первенцу...», «Поэт – издали заводит речь...» Символика любви в зрелой лирике. Анализ стихотворе- ния «Попытка ревности», отрывков из «Поэмы кон- ца». Поэтика предела в теме ро- дины. Анализ стихотв. «Тоска по родине! Дав- но...», «Страна». Роль вставных конструкций в поздней лирике (инд. ис- следоват. задание)

**Сочинения учащихся филологических классов
о творчестве М. Цветаевой**

НОЧЬ

Размышления о М. Цветаевой и ее поэзии

*Ночь, скажи, в кого так удалась,
Что твой траур из ласк всюду славится?
Можно ракурс менять сотни раз –
Ты на триста процентов красавица!
В блесках желто-святых фонарей,
В снах асфальта и звезд отразившихся,
В тоге сажистой – ты всех мудрей,
Всех уже и еще не родившихся,
Всех еще и уже не живых...
В темноте ощущения девственной,
В се мишурные ласки мертвы,
Все ясней, и честней, и естественней.
Светотень. Осветленная грусть.
Свет? Банален позорной реальностью.
Тьма? Убийственна, в ней кости хруст.
Ночь – сплетенье греха с идеальностью.
Если солнце устало стоять –
Потихоньку ковшатся медведицы,
Юнь часов рвется к стари чесать,
И душа тосковать привередится.
Отчего же сегодня луна,
Располневшая (точно от голода),
Вся красна – словно воспалена, –
Прячет в лес коlobковую голову?
Взъерепенится жалость подчас –
К ней, одной, на отшибе, зареванной...
Вместе с ней ощущаю лоск ласк.
Мы в одну сказку ночи закованы.*

Марина Цветаева – поэтесса-ночь. Ночь ее стихия, ночь ее богиня, и недаром ей бессонница постоянная гостья. «Нет, лучше жизнь отдать, чем час Сего блаженного тумана...» – бессонного тумана, тумана ночного раздумья и творчества, тумана невостребованного и не пришедшего сна.

Ночная жизнь – призвание поэтов. Как и поклонение ночным светилам. «Ты дышишь солнцем, я дышу луною» – Ахматова. «Полночных солнц к себе нас манят светы» – Волошин. Люди ночи, люди луны.

(Дмитрий П.)

«Если душа родилась крылатой...»

Эссе

Если человек рожден с крылатой душой, то он смотрит на мир совсем другими глазами, чем обыватель. У него другие ценности, другие принципы. Человеческой плоти нужен и дом, чтобы где-то прятаться от дождя и ветра, и еда, чтобы не умереть от голода. А душе, крылатой душе, не нужны ни хоромы, ни хаты. Ей не страшен Чингисхан и Орда, потому что, завоевав человека, подчинив его себе, они ничего не смогут сделать с крылатой душой, она останется свободной.

*Что я поистине крылата,
Ты понял, спутник по судьбе,
Но ах, не справишься тебе
С моею нежностью проклятой.*

И, благодарный за тепло, целуешь тонкое крыло...

Образ крылатой души – не новый в искусстве. Психея в греческой мифологии – олицетворение души. Психея иногда изображалась то в виде бабочки, то в виде летящей птицы. Душа-Психея появляется в творчестве Цветаевой не сразу. В ее юношеских стихах еще нет антитезы душа – тело. Одно из первых стихотворений-размышлений о непохожести своей души, души поэта на других – стихотворение «Если душа родилась крылатой...» Мне кажется, это стихотворение – теорема с условием, при котором она верна. Человека с крылатой душой не заботит материальное, а если заботит, то самую малость. Он не мелочен, не алчен. Обыкновенный человек, земной, редко поднимается до осмысления, осознания себя, своей души. Ему никогда не придет в голову назвать другом или врагом абстрактное понятие, чувство. Цветаева говорит:

*Два на миру у меня врага,
Два близнеца – неразрывно – слитых:
Голод голодных – и сытость сытых!*

Что это за «голод голодных и сытость сытых»? На первый взгляд, вообще ничего не ясно. Может быть, это два отклонения от нормальной жизни, как ее понимает Цветаева? А может, то, что мешает взаимопониманию людей? Или две крайности, когда человек не воспринимает ничего, кроме

своего голода или сытости? По-моему, сытость сытых здесь – тупость, косность, душевная глухота, ее символизирует Чингисхан, и голод голодных (Орда) – то же. Сытость – это состояние, которое «бескрылит и стреножит» все лучшее в человеке. Сытая душа не может быть крылатой и не дает быть крылатыми остальным, например, голодным. Голод голодных тоже враг душе, он несколько не лучше сытости. Голодная душа тоже не может быть крылатой, потому что человек все время думает о своем теле. Цветаева специально противопоставляет, чтобы усилить: «...голод голодных – и сытость сытых!» Она показывает читателю и привычную антитезу «сытый – голодный», и в то же время делает эти понятия «близнецами-братьями». Они действительно близнецы, действительно «неразрывно-слитые», потому что, если где-то будет сытость сытых, значит обязательно рядом будет голод голодных. Голод – сытость – через любимое цветаевское тире. Они будут ненавидеть друг друга и им уже некогда будет думать о душе. И голод голодных, и сытость сытых враждебны душе поэта.

(Татьяна Д.)

Об одном причитании Цветаевой

Легко ли быть настоящим поэтом? Человеком, для которого творчество – жизнь, способ мыслить, выразить себя, общаться с миром? Во все времена было непросто. Судьбы многих поэтов глубоко трагичны, и Цветаева, наверное, в этом смысле – не исключение. Ее трагедия началась практически с первых шагов в литературе. О, как я ее хорошо понимаю! То была трагедия одиночества, ощущения своей непохожести на других, обычных людей, и бесконечный поиск родной души.

Необычными и по-своему прекрасными были уже первые, написанные в юности стихи в «Вечернем альбоме» и «Волшебном фонаре». Они рассказывали о детстве, о книжных увлечениях, первых попытках любить... Но жизнь, полную радостных впечатлений, добра, какого-то волшебства, прервали трагические события: смерть матери, неприятности, обрушившиеся на отца, умершего семь лет спустя, а затем и 1917 год.

Революция, гражданская война. Что касается этих событий, то их понимание Цветаевой было сложным. Я пытаюсь представить себя на ее месте. Жалость и печаль переполняют ее поэзию тех лет. Но это и неудивительно, ведь муж Марины Цветаевой Сергей Эфрон вступил в ряды белой добровольческой армии, сражавшейся на Дону. По своему духу он был благородным романтиком, с душой офицера, человека чести и долга.

Целый цикл стихотворений, названных потом «Лебединый стан», посвятила трагическому этому периоду в жизни и России, и ее семье Цветаева. Меня особенно поразило одно стихотворение – «Ох, грибок, ты мой, грибочек, белый груздь...» Это плач о самой России, об убитых на страшной войне ее сыновьях, о жертвах, утратах, которым нет числа.

Прибегая к олицетворению, Цветаева представляет Россию в образе рыдающей по своим сыновьям матери, едва стоящей на ногах. Матери одинаково дороги все ее сыновья: и «красные», и «белые». Ей невыносимо больно слышать их предсмертные крики, видеть их страдания.

Смерть не различает ни правых, ни виноватых. Она безжалостно косит и «своих», и «чужих». Все раненые и убитые солдаты равны перед лицом кровавой смерти. Цветаева раскрывает трагическую сущность войны. Реки крови, горы трупов невозможно оправдать даже самой благородной целью. К такому выводу приходит поэтесса. На смену антитезе «белое – черное» приходят взаимозаменяемые понятия, расположенные в смежных частях текста (параллелизм):

*Белый был – красным стал:
Кровь обагрила.
Красным был – белым стал:
Смерть побелила.*

Становится уже не важно, к «белым» или к «красным» принадлежит человек. В стихотворении есть интересные строки: «– Кто ты? – белый? – не пойму! – привстань! Аль у красных пропадал? – Ря – зань». В Рязани живут не «белые» и «красные», а русские люди. «Я русский» – читается в подтексте еле произнесенного слова раненого солдата. Здесь уже на первое место выдвигается не политическая принадлежность, а человеческая сущность. Из уст всех умирающих солдат вырывается один и тот же крик: «Мама!» Каждый обращается к родине, к своей матери и зовет их перед смертью, поэтому и использует Цветаева повтор «мама».

Ощущение общей трагедии усиливают знаки препинания, дающие «душевный жест, переливы взволнованного голоса». У Цветаевой необычный синтаксис. Множество тире помогает наиболее ярко и точно выделить ключевые слова, передать многоголосие, диалог, усилить трагическое звучание стихотворения. Выделены слова «мама», «Русь», «помогите», то есть самые важные, необходимые, центральные.

Еще одна особенность этого стихотворения состоит в том, что использованы поэтессой здесь и фольклорные мотивы. А как же – речь ведь идет о всенародной русской трагедии, о трагедии народа. Поэтому по жанру это стихотворение – причитание, а причитает – Русь. К фольклорным образам можно отнести белый груздь, как символ крепости, твердости, чистоты, русское поле, эпитет кровь-руда. Фольклорные мотивы введены в стихотворение для того, чтобы подчеркнуть единые корни борющихся сторон, Цветаева не позволяет читателю ни на минуту забыть об этом.

Стихотворение написано дольником, этот размер помогает читателю и ритмически почувствовать глубочайшую трагедию, борьбу человеческих чувств и усвоить для себя еще одну истину: война – это не нормальное яв-

ление, а кризисное, трагическое состояние человеческого общества. Мне нравится в этом стихотворении еще и то, что оно несет в себе призыв к перемирию. Это очень трезвый взгляд Цветаевой на тогдашние события. Может быть, именно таких взглядов тогда и не хватало. Да, но кто бы разрешил это печатать, как и строки Волошина, об этом же:

*А я стою один меж них
В ревущем пламене и дыме
И всеми силами своими
Молюсь за тех и за других.*

Мне кажется, Марина Цветаева внесла в русскую поэзию много нового, ритмы ее поэзии завораживают, глубина ее слова неисчерпаема. Я открыла для себя Цветаеву-гражданина. Ее «Лебединый стан» стоит в одном ряду с пронзительными и пронизанными болью «Неопалимой купиной» и «Россией распятой» М. Волошина, «Несвоевременными мыслями» М. Горького, «Окаянными днями» И. Бунина.

(Наталья К.)

Мое открытие Марины Цветаевой

Поэзию Марины Цветаевой я всегда выделяла в русской поэзии. Может быть, потому, что она женская и в чем-то мне близка. Двадцатый век был щедр на таланты, сколько имен! Блок, Маяковский, Мандельштам, Пастернак, Ахматова – всех сразу и не назовешь. Каждый своеобразен, у каждого – свой, неповторимый стиль. А Цветаеву я еще выделяю и потому, что она в своих стихах сохранила забытый дух рыцарства, благородства. Это есть и у Гумилева, но не так.

Вообще Цветаева очень необычна, неожиданна, даже по контрасту с окружающим миром, жизнью. Я не хочу сказать, что жизнь какая-то темная и беспросветная. Она скорее серая, а серый – лучший фон для яркого, в данном случае – романтических стихов Цветаевой и ее самой. Да и не только романтических, и не только стихов. Если говорить о моем открытии Цветаевой, то я ее открыла для себя как прозаика. М. Волошин писал:

*Нет грани меж прозой и стихом:
Речение,
В котором все слова
Притерты, пригнаны и сплавлены
Умом и терпугом, паялом и терпеньем
Становится лирической строфой, –
Будь то страница
Тацита
Иль медный текст закона.*

Проза Цветаевой написана пером поэта. В рассказе «Жених» Цветаева говорит о своем доме «простой, как трава растет». Так же можно охарактере-

ризовать и ее прозу, но это еще не все. Обычно речь устная и письменная в чем-то различается. Письменная как-то суше, строже, правильнее, подчинена литературным нормам. У Цветаевой я этого различия не заметила. Ее язык – живой, увлекающий. Читать интересно.

Макс Волошин говорил, что в Цветаевой материала по крайней мере десяти поэтов. Это, я бы сказала, по мастерству и таланту, а еще в ней есть умение чувствовать, вернее, сила для этого, и тоже десяти человек. Поэтому ее проза – лирическая. Будучи поэтом, Марина Цветаева умела выражать чувства, настроения, эмоции, причем и самые разные: в поэзии – от «счастья быть на свете» до отчаяния. А в прозе, как мне кажется, разнообразие чувств обернулось разнообразием стилей, видов повествования. От рассказов «Жених», «Лавровый венок», «Китаец» до дневниковых записей о любви, поэзии, которые граничат с афоризмами. И еще – уровнем, степенью вникания, понимания. Многие рассказы можно читать, выделяя только событийный ряд, ее же – требуют углубления, постоянного внимания к слову, даже к знаку препинания, особенно к тире.

Традиционное понимание роли поэта: он – всегда поэт и никто иной, не муж, не отец, не сын. А Цветаева? Первая мысль на эту тему – по аналогии с Есениным, который себя отцом никогда не ощущал, так и прошел по жизни беспечным пастушком или гулякой. Цветаева вроде бы тоже ощущала себя поэтом и не опускалась до земного. Но как же стихи к сыну, дочери, мужу? И какие стихи!

*Ночь – черна,
И глаза ребенка – черны,
Но глаза человека – черней.
- Ах! Схватить его, крикнуть:
- Идем! Ты мой!
Кровь – моя течет в твоих темных жилах.
Целоваться ты будешь и петь
Как никто на свете!
На смерть
Женщины залюбят тебя!*

Все-таки Цветаева – мать. Женщина-поэт, следовательно, поэтесса. Обычно к этому слову относятся пренебрежительно, истинным титулом считается «поэт», и сама Цветаева считала себя именно поэтом. Поэтесса считается чем-то искусственным, жеманным, слащавым. Я не понимаю почему. У Цветаевой есть такая мысль, что «все стихи, бывшие, сущие и будущие, написаны одной женщиной – безымянной».

Цветаева не могла быть трезвым реалистом, прагматиком, а может ли им быть поэт? Я думаю, что ее отношение к жизни, ее деление на быт и бытие можно назвать не только романтическим, но и рыцарским, рыцарственным. Она поступала так, как поступали бы герои Ростана, Гюго, Гете, она

книжный романтизм переносила в реальную жизнь. Мне кажется, здесь можно провести параллель с Уайльдом: он смешивал искусство и жизнь, а из этого ничего хорошего не выходит.

Я думаю, судьба Цветаевой была трагична потому, что она просто родилась не в то время. А может быть, все закономерно, ведь

*Темен жребий русского поэта:
Неисповедимый рок ведет
Пушкина под дуло пистолета,
Достоевского на эшафот.*

И еще:

Быть изгоем при всех царях и народоустройствах:
Совесьть народа – поэт. В государстве нет места поэту.

Так сказал Волошин. И он был прав.

(Татьяна М.)

Марина Цветаева

*Из крайности в крайность,
Из Франции в Ниццу,
Ошибки, и снова
Боязнь ошибиться.*

*Любовь и разлука,
Вся жизнь – расставанье,
А в счастье – мука,
И радость в прощанье.*

*И поклоненье пред Наполеоном,
Но на колени – лишь перед иконой.
И страх за любимую белую птицу,
Какая однажды не возвратится.*

*Чувств – через край (точь-в-точь я),
И потому везде многоточья...
Знак не по правилу? Нечто странное?
Зато отражает самое главное!*

*А главное – что? Родина-мачеха,
Смерть белых офицеров-мальчиков,
Любовь, ненависть, кошачьи глаза
И растоптанные образа.*

(Оксана М.)

**Сочинения учащихся филологических классов
о любимом поэте Серебряного века**

Призрачны грани веков

*Всему суждено повториться.
И снова глядят между стоп
И галлюцинациелицей
В грядущее вросший потоп,
И мукохожденья, и страхи,
И поиск, и толпы богов...
На нас, как касанья рубахи, -
Дыханье седых катастроф.*

*Был век – тот, ушедший – серебрян,
Ребром золотого вскорнен.
А мы сквозь все новые дебри
Петляем с подъема на склон.
Кто знает – идем ли мы к бронзе
Иль к дереву (личных гробов!),
Но – им близнецы, мало розни,
И призрачны грани веков.*

(Дмитрий П.)

Подражание С. Есенину

*Только я жалею несказанно,
Что по петербургской мостовой
Тарахтит, пыхтя, авто, так званое,
Вместо русской тройки удалой.*

*Что в деревне избы ниже клонятся,
Окна все угрюмее глядят,
И бездушная «стальная конница»
Побеждает рыжих жеребят.*

Подражание А. Блоку

*Мы встречались с Серебряным веком,
Он в стихах был прелестен и мил.
Я любил его буйство цвета,
Утонченный мотив любил.*

*Но осталась одна обида:
Смена власти – я не символист.
Пустота... Голоса панихиды...
И разорванный белый лист.*

(Оксана М.)

О, капитан мой, капитан...

Личность, наследие и судьба Николая Гумилева – редкого поэта редкой индивидуальности – давно привлекает меня. Кажется, не может быть иначе. Этот человек всегда привлекал своей новизной и смелостью, остротой чувств и мужеством, жизнь его – непреодолимой силой духа и захватывающим ощущением стремительного полета. Он всегда испытывал судьбу. Да и судьба его испытывала. Испытанием была встреча, брак и расставание с Анной Ахматовой.

Капитан и Колдунья

...Они встретились в 1903 году, когда Капитан еще был юнгой, а колдунья не очень хорошо обращалась со своей волшебной палочкой. Колдунья ничуть не была заинтересована этим знакомством, но, очевидно, не так отнесся ко встрече Капитан. Колдунье он не понравился, но уже тогда он не любил отступать перед неудачами. Он не был красив, был несколько «деревянным», высоким худощавым блондином. Странно обычная внешность... Но вскоре произошло этакое превращение «гадкого утенка» в «прекрасного лебедя». Капитан возмужал, подтянулся, стал отважным и уверенным в себе, а его улыбка многих сводила с ума. Преображение свершилось. Капитан стал тем человеком, о котором писал в своих стихах и образ которого носил в своих мечтах. Однажды Колдунья как-то особенно посмотрела на Капитана своими загадочными глазами.. Он заколдован.

Колдунья почти никогда не говорила о любви к Капитану. Рассказывала лишь о его привязанности, предложениях руки и сердца и своих озорных отказах. Но в один прекрасный день Капитан и Колдунья объявили о свадьбе. Друзья Капитана удивились, они предполагали, что он привезет себе необыкновенно экзотическую жену – мулатку или индианку. И что же они видят? Обычная женщина, такая, каких сотни вокруг. Но они еще не

знали, что она Колдунья, что их Капитан уже заколдован ее чарами, а скоро, очень скоро все вокруг будут ожидать новых и новых слов из ее уст.

Он любил три вещи на свете:
За вечерней пенью, белых павлинов
И стертые карты Америки.

Не любил, когда плачут дети,
Не любил чая с малиной
И женской истерики.
А я была его женой.

Эти строки о Капитане. Их писала Колдунья будучи уже знаменитой, когда все люди попадали в ее чары. Это злило ее мужа, между ними возникали ссоры. Приближалась катастрофа. Колдунья была в центре внимания, а Капитан... Он хотел свободы, он, наверное, устал от жизни.

Туда б уйти, покинув мир лукавый,
Смотреть на мир воды, на неба ширь,
В тот золотой и белый монастырь.

Так закончилось колдовство над Капитаном, так они стали чужими.

Да, в жизни Николай Гумилев был настоящим Капитаном – всегда впереди, за всех в ответе. Меня поражает смелость Гумилева. Я буквально онемела, когда узнала, что в Африке он пролезал в узкий ход пещеры, застряв в которой значило бы замуровать себя заживо. Но он, человек риска, преодолел это препятствие. Тем самым он победил не только стихию, но и страх, сомнения в самом себе. Этот пример Николая Гумилева научил меня многому, а главное, тому, что все победы начинаются с победы над самим собой.

Я тело в кресло уроню –
Я свет руками заслоню
И буду думать долго-долго...

Гумилев – поэт раздумий и предчувствий. Может быть, в этом жутком мире он если не знал наверняка, то предвидел свою трагическую судьбу? Очень жаль, что я уже никогда не узнаю, какой высоты мог бы достичь молодой духом и сердцем поэт.

Еще не раз вы вспомните меня
И весь мой мир волнующий и странный,
Нелепый мир из песен и огня,
Но меж других единый необманный.

Гумилева постоянно тянуло к опасностям, приключениям. Сейчас то же самое происходит со мной: я хочу посвятить жизнь постижению мира. Немаловажную роль в моем решении сыграл жизненный пример Николая Гумилева. Думаю, лет через сорок я смогу сказать поэту спасибо за то, что он открыл мне глаза и помог найти смысл жизни.

(Юлия Ш.)

Сказка о королеве березе, клене и древесном царстве

*Задремали звезды золотые,
Задрожало зеркало затона,
Брезжит свет на заводи речные
И румянит сетку небосклона.
У плетня заросшая крапива
Обрядилась ярким перламутром
И, качаясь, шепчет шаловливо:
«С добрым утром!»*

С этими словами привыкли просыпаться не только люди, но и вся природа. Ты можешь мне не верить, но это на самом деле так.

Я расскажу тебе сказку Сергея Есенина, хотя она не совсем похожа на сказки Пушкина и бабушки.

Знаешь, на земле много разных царств: и за тридевять земель, и в тридесятм государстве. А есть и «страна березового ситца», царство деревьев. Но здесь деревья – это не только зеленые листочки, тонкие ветви и шершавая кора. Это живые существа, как люди.

*Словно белую косынку
Подвязалась сосна.
Покачнулась, как старушка,
Оперлася на клюку...*

Видишь, сам поэт сравнивает сосну со старушкой. А помнишь, однажды летом ты, увидя иву, сказал, что она плачет, что она похожа на покинутую душу? Есенину показалось, что ива – монашка:

*И вызванивают в четки
Ивы – кроткие монашки.*

Прекрасна эта страна в весеннюю пору, когда «сыплет черемуха снегом», цветет сирень.

*Черемуха душистая
С весною расцвела
И ветви золотистые,
Что кудри, завила.*

*А в зиму
Заколдован невидимкой,
Дремлет лес под сказку сна.*

Но особенно поэт любит березу:

*Белая береза
Под моим окном
Принакрылась снегом,
Точно серебром.*

*На пушистых ветках
Снежною каймой
Распушились кисти
Белой бахромой.*

*И стоит береза
В сонной тишине,
И горят снежинки
В золотом огне.*

Как говорит твоя бабушка, это присказка, а сказка будет впереди.
Береза у Есенина – королева, поэтому «страна березового ситца» в ее владениях.

*В чарах звездного напева
Обмлели тополя.
Знаю, ждешь ты, королева,
Молодого короля.*

*Зеленая прическа,
Девическая грудь,
О тонкая березка,
Что загляделась в пруд?*

*Пряный вечер. Гаснут зори.
Ах, постой на косогоре
Королевой у плетня...*

Ждет березка своего короля.

*Клен ты мой опавший, клен заледенелый,
Что стоишь нагнувшись под метелью белой?*

*Заждалась меня красotka
В чародейном терему.*

На бугре береза-свечка

*В лунных перьях серебра.
Выходи, мое сердечко,
Слушать песни гусяра.
Увезу тебя я смело
В чуждедалны города...*

Видишь, увезет клен королеву, словно Иванушка-дурачок из «Сивки-бурки».

*Зыбко пенились зори за роцей,
Как холстины, ползли облака,
И туманно по больнице тощей
Меж кустов ворковала река.*

Ты спишь? Спи.

(Александра Г.)

Мое открытие Сергея Городецкого

В последнее время мы открываем для себя все больше и больше имен писателей и поэтов и уже плохо представляем себе свой духовный мир без А. Ахматовой, А. Блока, М. Цветаевой, А. Солженицына, людей, ни на миг не изменивших себе, как бы трудно ни было. Я же хочу рассказать, какое впечатление произвела на меня поэзия Сергея Митрофановича Городецкого.

2 октября.

Я подхожу к письменному столу и беру сборник стихов Сергея Городецкого. Внутренний голос шепчет мне: «Ну же, свое любимое...» Я открываю «Фиалку» и забываю обо всем на свете. Невольно мое лицо озаряет улыбка: глупенькая, наивная фиалка! Твоя надежда рухнула, а мечты рассеялись. Ах, как порой обманчива природа! Ты хотела цвести, сиять раньше всех на фоне еще не растаявшего снега, но пришел холодный вечер, и ты вынуждена была отступить. Да, над всеми нами есть высшая сила. Для тебя – природа, для меня – жизнь...

11 октября

Сегодня мне хочется почитать о любви, а у Сергея Городецкого есть столько замечательных стихов на эту тему! Особенно дорог мне цикл «Нимфе», где поэт открывает мир своей души и отдается музе без остатка:

*Ты начертила брови милые
И губы ярко подвела,
И в этой маске, темной силою*

*Вся опухнувшись, ожила.
И я влюблен любовью новой,
Не благодарной и простой,
А беспощадной и суровою
В твой облик, страшный и чужой.*

Какая все-таки интересная вещь – любовь! И каждый поэт по-своему выливает чувства на бумагу. Образ возлюбленной Сергея Городецкого – образ чаще всего святой, непорочный и чистый. Есть центр, который как бы сводит к себе весь остальной мир поэзии, оказывается основным нервом, идеей и принципом. Это любовь Сергея Городецкого. Чувство, само по себе острое и необычайное. Это взлет или падение, первая встреча или свершившийся разрыв, смертельная опасность или смертельная тоска:

*Я прожил несколько тяжелых жизней,
На дыбе я, наверно, умирал,
В костре на вражеской победной тризне,
Привязан к дереву, живой сгорал.
Но всех бывших мучений нестерпимей,
Поверь, я муку ощущаю ту,
Когда с глазами детскими своими
Ты от меня уходил в темноту...*

16 октября

Вспоминаю выстраданные строки Анны Ахматовой:

*Мне голос был. Он звал утешно,
Он говорил: «Иди сюда,
Оставь свой край, глухой и грешный,
Оставь Россию навсегда»...*

Но на этот голос поэтесса не отозвалась. А вот Сергей Городецкий совсем по-иному думал:

*Как в неведомом раю,
Из глуши моих ночей
Вдаль я руки простираю
К милой родине моей.
Горе метит долю нашу.
Нет на родине венца.
Не хочу испить я чашу
Вместе с нею до конца...*

Я думаю, он имел на это право. Читаю его и вспоминаю Некрасова: «Ты и убогая, ты и обильная, ты и могучая, ты и всеильная, матушка Русь!» Ту же тему страдальчества народного и «искру сокрытую» нахожу в стихах Городецкого:

*Да, бедна ты и убога,
И несчастна, и темна,
Горемычная дорога
Все еще не пройдена.
Но и нет тебя счастливей
На стремительной земле,
Нету счастья молчаливей,
Нету доли горделивей,
Больше света на челе.*

Открыв любое стихотворение, Городецкого я сразу заметила удивительное знание им русского фольклора. Особенно раздел сборника под названием «Ярь» меня впечатляет. Здесь поэт создал целую картину деревенской жизни: «в горенке малой у бабы беспалой детей несудом», «весною зеленой у ярочки белой ягненок роженный», «в золотые леса на твои голоса, осень, осень, идем»...

20 октября

Тихо. Только что кончился дождь. И ни одного солнечного лучика! Темные лужи, мрак. Деревья печально раскинули оголившиеся ветви. Смотрю в окно и не вижу во дворе играющих детей, не слышу их звонких голосов. Я не люблю осень, для меня это пора, которую я всегда стараюсь побыстрее пережить. «Странно, – скажете вы, – ведь осень так любили и воспевали Пушкин, Лермонтов, Фет, Левитан». Я вижу, что и для Городецкого осень была одной из любимых пор года:

*С каждым часом нестерпимей
Леса пламенного жар;
Нет тебя неутомимей
В создаванье лютых чар;
Нет тебя неугасимей,
Этой осени пожар.*

Пожар. Всегда увядание природы ассоциируется с умиранием какой-то частички живой души, с потерей, с одиночеством. Кажется, придет после осени зима, затем долгожданная весна, жизнь ведь не кончается. Каждому человеку нужно немного погрустить, что-то вспомнить, осмыслить, над чем-то подумать. Это и есть наша душевная осень:

*Он упал, и я злораден,
И топчу его красу.
Вихрь осенний! Мне отраден
Дым в обугленном лесу...
Все, чем ты горел, метался,
Вот лежит у ног моих.
От красы твоей остался
Только мой горящий стих...*

6 ноября

Передо мною «Голоса смерти». Семь элегий, семь печальных куплетов. Поэта зовет голос смерти. Смотрю на дату написания: 1907 год. Почему так рано Сергей Городецкий задумывается над этой страшной темой? А может, поискать ответ в самих стихах?

*И прорывая тяжкий путь,
Когда-то вырвусь на приволье!
Или, разбив о камни грудь,
Умру, зальюсь людскою болью.*

Страшны не сами мысли поэта, а страшен мир, в котором он живет, мир, который давит на человека и забирает последнюю каплю жизни. Впрочем, настроение поэта очень похожее на настроение человека его эпохи, на декадентские мысли символистов. Сразу вспоминается «страшный мир» Александра Блока, его «маски смерти».

15 ноября

Чем больше я читаю Сергея Городецкого, тем яснее становится мне, что он неисчерпаем. Во всяком случае, нужно много времени, чтобы узнать все, им написанное. Я вижу Городецкого человеком, всю жизнь ждавшим счастья, писавшим о нем и искавшим ключи к счастью. Поэт прожил сложную, во многом противоречивую жизнь, много видел, знал, любил и ненавидел, много трудился, не раз ошибался. Вместе с Николаем Гумилевым он стал основоположником акмеизма, и в литературу надолго вошли его замечательные слова: «У акмеистов роза стала хороша сама по себе своими лепестками, запахом, цветом, а не своими мыслимыми подобиями с мистическими мыслями или чем-нибудь еще».

Здесь, я думаю, уместно будет сказать, что у Городецкого было редкое и безошибочное ощущение красок и освещения. Какая яркая и живая картина скрывается даже в таких маленьких четверостишиях:

*Струны белые березок
Потянулись в синеву,
Всю потряхнул осенний посох*

*Золотую их молву.
И задумчивые ели,
Гордо вея головой,
Изумрудом засмуглели,
Расправляя бархат свой.*

Есть некая крепкая связь между такими явлениями, как свет, запах, звук и цвет. В чем эта связь? Хотя бы в том, что, глядя на неизвестные, похожие на огромные крокусы цветы на картине Ван-Гога, глядя на плотный свет, напоминающий прозрачный сок каких-то не наших плодов, неожиданно вдыхаешь сладковатый дразнящий запах этих плодов и свежее и слабое дыхание сырого морского песка. Этот запах как бы доносит от картин равномерный ветер с чужих островов.

Читая Городецкого, часто ловишь себя на ощущениях такого же рода. Краска рождает запах, свет – краску, а звук восстанавливает ряд удивительно точных картин. Все это вместе рождает особое душевное состояние то сосредоточенности и печали, то легкости и радости жизни. Поэзия Городецкого – это запах ржаного хлеба, звон кандалов, вдовьи и материнские слезы и, конечно, природа. Русский пейзаж с его мягкостью, застенчивыми веснами, с его невзрачностью...

20 ноября

Сегодня я хочу подвести итог моему открытию. Кто же он, человек, прошедший путь от символизма к акмеизму, всю жизнь посвятивший поэзии, чья душа рождала то трагические, порой даже смутные образы, то живые, естественные картины? Это поэт, оставивший глубокий след в моем сердце, это «мой» поэт, как о Пушкине когда-то сказала Марина Цветаева. И после Пушкина это мой второй любимый поэт.

(Наталья Н.)

Посвящается поэтам

*Мы в современности теряем времени движенье
И часто пробегаем мимо лиц,
Которые обречены уже с рожденья
Над всем земным и низменным парить.*

*Они сложны, они неординарны,
Им чужда серая, безлика толпа.
И не всегда порою понимаем мы
Замысловатые их фразы и слова.*

*Они любить нам помогают, думать,
Ценить людей и подвиги вершить,
Смотреть на небо и природу слушать,
Открытым быть и доброту дарить.*

*Они как ангелы, как отроки столетий
Ниспосланы хранить тайник людской души,
Причем везде и повсеместно на планете
Задача их – отдать, чтобы спасти.*

*Они обречены все время жить: их слово вечно,
Оно звучит в сердцах и не умрет.
Поэта творчество приоткрывает бесконечность,
В которой каждый что-нибудь найдет.*

(Ирина Б.)

Л.И. Шевцова

**ИЗУЧЕНИЕ ЛИРИКИ В КЛАССАХ
ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ:
ЭТАПЫ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИ-
ТИЯ УЧАЩИХСЯ**

