

Министерство образования, науки и молодежной политики
Нижегородской области
Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Нижегородский институт развития образования»

Кафедра словесности и культурологии

(наименование)

Направление подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки

Направленность (профиль) 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания
(литература)

Допущен к защите

Заведующий кафедрой

доктор педагогических наук, доцент

_____ Шутан М.И.

«__» _____ 2019 г.

НАУЧНО-КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Развитие системного мышления старшеклассников

в процессе изучения лирических циклов

Аспирант

(дата, подпись)

Бичурин С.М.

(ФИО)

Научный руководитель

д. пед. н., доцент

(дата, подпись)

Шутан М.И.

(ФИО)

Нижний Новгород

2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	2
Глава первая	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИРИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ШКОЛЕ	
1.1. Системное мышление как психолого-педагогическая категория.....	8
1.2. Лирический цикл в литературоведении.....	14
1.3. Лирический цикл в методике преподавания литературы в школе (обзор).....	27
1.4. Методика изучения лирического цикла.....	40
1.5. Констатирующий эксперимент.....	50
Глава вторая	
ИЗУЧЕНИЕ ЛИРИЧЕСКИХ ЦИКЛОВ: ПРЕОБРАЗУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО РЕЗУЛЬТАТЫ	
2.1. Общая характеристика преобразующего эксперимента.....	58
2.2. Стихотворения А.А. Фета, посвященные А.Л. Бржеской.....	60
2.3. Лирический цикл А.А. Блока «Снежная маска».....	65
2.4. Лирический цикл А.А. Блока «Пляски смерти».....	72
2.5. Лирический цикл А.А. Блока «Кармен».....	79
2.6. Лирический цикл М.И. Цветаевой «Деревья».....	88
2.7. Лирический цикл А.А. Ахматовой «Тайны ремесла».....	97
2.8. Результаты преобразующего эксперимента.....	101
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	112
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	115

Введение

В научно-исследовательской работе «Развитие системного мышления старшеклассников в процессе изучения лирических циклов» деятельность школьников показана как сложная, многоплановая структура, способствующая развитию у школьников личностных, регулятивных, познавательных универсальных учебных действий¹, а также овладению ими новыми приёмами, отражающими специфические черты работы с лирическими циклами.

Актуальность исследования:

1. Изучение лирических циклов способствует реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности школьников, формированию в их сознании образа мира и ценностно-смысловых ориентаций.

2. Системный подход к изучению лирического цикла непосредственно соотносится с познавательными и регулятивными универсальными учебными действиями, на значимость которых указано в Федеральных образовательных стандартах второго поколения.

3. Актуализируются принципы и приёмы контекстуального подхода к изучению произведения, занимающие в современной методике преподавания литературы значимое место.

4. Существенное расширение списка лирических произведений для изучения в современных программах делает необходимым поиск путей интенсификации учебной деятельности школьников. Совершенствование методики работы с лирическим циклом способствует этому процессу, так как

¹ Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: Пособие для учителя. 3-е изд. / Под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2013. — 159 с.

комплекс текстов, его образующих, рассматривается на уроках прежде всего как макротекст.

Цель исследования: опираясь на достижения в области литературоведения и методики преподавания литературы в школе создать систему изучения лирических циклов, способствующую развитию системного мышления у старшеклассников.

Задачи исследования:

1) обеспечить комплексный подход к исследованию данной проблемы, опираясь на содержание работ по психологии, дидактике, методике, филологии;

2) создать и описать модели проведения уроков, посвящённых работе с лирическими циклами;

3) описать приёмы, отражающие специфические черты уроков, посвящённых работе с лирическими циклами;

4) соотнести критерии оценки уровня системного мышления с видами деятельности школьников в процессе работы с лирическими циклами;

5) разработать и провести констатирующий эксперимент;

6) разработать и провести преобразующий эксперимент по внедрению методики изучения лирических циклов в 10–11 классах в школьную практику.

Объект исследования:

Методика изучения лирики в старших классах

Предмет исследования:

Методика изучения лирического цикла в одиннадцатом классе

Проблема:

В процессе изучения лирического цикла возникает проблема, обусловленная двойным «статусом» стихотворения, входящего в его структуру: будучи отдельным произведением, оно в то же время является элемен-

том художественного целого, а на стыке всех элементов неизбежно возникает метасмысл. Необходимы методические пути решения этой проблемы.

Новизна исследования:

1. Изучение лирического цикла рассматривается как один из путей развития системного мышления старшеклассников.

2. Впервые методика изучения лирического цикла основывается на филологической концепции Э.А. Стерьефулу, которые адаптируется к школьным условиям.

3. Расширяется круг изучаемых лирических произведений поэтов двадцатого века, методика анализа и интерпретации которых представлена в исследовании.

Гипотеза исследования:

Изучение лирических циклов будет способствовать развитию системного мышления одиннадцатиклассников при следующих условиях:

1) дидактическую основу учебных занятий составит формирование и развитие у старшеклассников следующих умений: узнавать системные объекты и отличать их от несистемных; видеть систему как иерархическую структуру взаимодействующих между собой элементов; выделять общий принцип построения системы и её интегративные свойства; конструировать на основе заданных интегративных свойств новую систему;

2) филологическую основу учебных занятий составит концепция, формулирующая следующие признаки лирического цикла: взаимосвязанность текстов циклового ряда; взаимодополнительность; валентность; целостность;

3) методическую основу учебных занятий составит теория приёмов выявления авторской позиции, а также актуализация приёмов, отражающих специфику работы с лирическими циклами; структура занятий будет подчинена линейному или концентрическому принципу.

Методологическую основу научно-исследовательской работы составили труды

1) по проблемам психологии и дидактики таких учёных, как К.Э. Изард, А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарёв, С.Г. Рубинштейн, А.П. Садохин, Сычёв И.А., Сычёв О.А., Черников В.В. и др.;

2) по проблемам филологии таких учёных, как Дарвин М.Н., Долгополов Л.К., Крук И.Т., Ляпина Л.Е., Минц З.Г., Мирошникова О.В., Орлов В.Н., Пепелева Е.В., Сапогов В.А., Сарычев В.А., Стерёпулу Э.А., Фоменко И.В., Чехунова О.А.;

3) по проблемам методики преподавания литературы таких учёных, как Ачкасова Г.Л., Беленький Г.И., Браже Т.Г., Зинин С.А., Ионин Г.Н., Княжицкий А.И., Коровина В.Я., Курдюмова Т.Ф., Ланин Б.А., Лысый Ю.А., Маранцман В.Г., Медведев В.П., Рез З.Я., Роговер Е.С., Рыбникова М.А., Чертов В.Ф., Шамрей Л.В., Шутан М.И., Ядровская Е.Р.

Теоретическая значимость: опыт методической адаптации филологической концепции, введение новой терминологии.

Практическая значимость:

Материалы исследования могут быть использованы в школьной практике изучения лирической поэзии в старших классах и на курсах повышения квалификации учителей в рамках реализации Федерального проекта «Образование».

Обоснованность и достоверность научных положений, выводов и рекомендаций обеспечивается разработкой теоретической концепции изучения лирических циклов в школе; данными анализа научно-методической литературы, школьных программ и учебных пособий по литературе; результатами констатирующего и преобразующего экспериментов.

Опытно-экспериментальная база исследования. Базой исследования является гимназия №13 г. Н.Новгорода, 43 старшеклассника.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Развитию системного мышления старшеклассников в процессе изучения лирических циклов способствуют следующие умения (И.А. Сычёв, О.А. Сычёв):

узнавать системные объекты и отличать их от несистемных; видеть систему как иерархическую структуру взаимодействующих между собой элементов; выделять общий принцип построения системы и её интегративные свойства; конструировать на основе заданных интегративных свойств новую систему.

2. На основе филологической концепция Э.А. Стерьепулу, формулирующей признаки лирического цикла (взаимосвязанность текстов циклового ряда; взаимодополнительность; валентность; целостность), возможна организация деятельности старшеклассников, способствующей развитию у них системного мышления.

3. Теория приёмов выявления авторской позиции (В.Г. Маранцман), а также актуализация приёмов, отражающих специфику работы с лирическими циклами (выявление стихотворения-доминанты с дальнейшим обоснованием своего решения, анализ лирического цикла как макротекста, формирование лирического цикла на основе стихотворений, предложенных учителем или выбранных самостоятельно; создание собственного лирического цикла), способствует литературному развитию старшеклассников и развитию у них системного мышления.

4. Эффективности занятий способствует их организация в соответствии с линейным и концентрическим принципами.

5. Результаты преобразующего эксперимента показывают эффективность предложенной методики изучения лирических циклов в старших классах.

Апробация исследования. Работа апробирована на следующих конференциях: Международная научная конференция «Авторские миры в художественном тексте XIX—XX веков» (Курск, 2013 г.), Международная конференция «Голубковские чтения» (МПГУ, 2019 г.) ежегодные конференции молодых учёных в Нижегородском институте развития образования, ежегодный научно-практические конференции нижегородских гимназий. Кроме того, работа апробирована на курсах повышения квалификации учителей в Нижегородском институте развития образования.

Структура работы. Научно-исследовательская работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы. Объём работы — 130 страниц. В тексте расположены 3 таблицы.

Глава первая

Теоретические основы изучения лирического цикла в школе

1.1. Системное мышление как психолого-педагогическая категория

Слово «система» отличается многозначностью. В толковом словаре можно обнаружить 10 лексических значений этого слова. Перечислим их: 1) определённый порядок, основанный на планомерном расположении и взаимной связи частей чего-либо; 2) обычный, привычный порядок, распорядок чего-либо; 3) классификация, группировка; 4) форма организации, устройства чего-либо; 5) устройство, структура, представляющие собой единство закономерно расположенных, взаимно связанных частей; 6) техническое устройство, представляющее совокупность взаимно связанных сооружений, машин, механизмов, служащих одной цели; 7) совокупность каких-либо предметов, приспособлений и т. п., имеющих одно назначение; 8) совокупность каких-либо элементов, единиц, частей, объединённых по общему признаку или назначению; 9) совокупность принципов, лежащих в основании какого-либо учения, мировоззрения; 10) совокупность методов, приёмов, правил осуществления чего-либо.¹

Прежде всего обратим внимание на то, что система не предполагает обычную совокупность случайных элементов или объектов. Эти элементы обязательно объединяет что-либо: определённый порядок, форма организации, признак, принцип, функция и т. п. Кроме того, в ряде лексических значений слова отражается такое свойство системы, как взаимосвязь элементов или объектов (значения 1, 5,

¹ Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. — СПб.: Норинт, 2006. — 960 с. — С. 742–743.

б). Отметим, что некоторые из них непосредственно указывают на когнитивную деятельность человека (значения 3, 9, 10).

Вне категории «система» невозможно, например, выделение разных уровней изучения человека: уровня биологического, «на котором он открывается в качестве телесного, природного существа», психологического, «на котором он выступает как субъект одушевлённой деятельности», и социального, «на котором он проявляется себя как реализующий объективные общественные отношения, общественно-исторический процесс. Сосуществование этих уровней и ставит проблему внутренних отношений, которые связывают психологический уровень с биологическим и социальным».¹ Сама терминология, употребляемая психологом А.Н. Леонтьевым, свидетельствует о системном подходе, который должен изучаться, по его мнению, как целостная структура («уровень», «внутренние отношения»).

Отношения организма со средой нельзя не назвать системными, в связи с чем психолог Ж. Пиаже сформулировал принцип функционального равновесия. По его мнению, все процессы в организме имеют адаптивную природу. «Адаптация же означает не что иное, как равновесие, достигаемое взаимодействием двух факторов: ассимиляции и аккомодации. Ассимиляция — это усвоение организмом данного материала. Аккомодация — приспособление к ситуации, требующее от организма определённых форм активности. На физиологическом уровне взаимодействие носит материальный, вещественно-энергетический характер, в силу чего изменяется само вовлечённое во взаимодействие живое тело. С переходом на психологический уровень появляется особая форма адаптации. Её можно было бы назвать поведением».² Наличие различных, непосредственно связанных друг с другом форм адаптации (ассимиляции и аккомодации) — знак системы.

Мышление человека представляет собой систему. Её образуют, например, фазы мыслительного процесса, направленного на разрешение какой-либо задачи.

¹ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. — 352 с. — С. 175.

² Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология: учеб. пособие. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 496 с. — С. 385–386.

Кратко охарактеризуем их, ориентируясь на суждения психолога С.Л. Рубинштейна: 1) осознание проблемной ситуации, которое начинается «с чувства удивления (с которого, по Платону, начинается всякое знание), вызванного ситуацией, производшей впечатление необычности», это фаза, характеризующаяся возникновением вопросов — первого признака «начинающейся работы мысли и зарождающегося понимания»; 2) разрешение проблемы, требующего «по большей части привлечения в качестве предпосылок теоретических знаний, обобщённое содержание которых далеко выходит за пределы наглядной ситуации», осознание намтившегося решения как гипотезы и её верификация, то есть проверка; 3) суждение по данному вопросу, фиксирующее достигнутое решение проблемы. «Затем результат мыслительной работы спускается более или менее непосредственно в практику. Она подвергает его решающему испытанию и ставит перед мыслью новые задачи — развития, уточнения, исправления или изменения первоначально принятого решения проблемы».¹

При этом С.Л. Рубинштейн отмечает, что «по мере протекания мыслительной деятельности строение мыслительных процессов и их динамика изменяются. На первых порах мыслительная деятельность, идущая ещё не проторенными у данного субъекта путями, определяется по преимуществу подвижными динамическими соотношениями, складывающимися и изменяющимися в самом процессе решения задачи. Но в ходе самой мыслительной деятельности, по мере того как субъект повторно разрешает те же или иные однородные задачи, в ней образуются и фиксируются откладывающиеся в субъекте более или менее устойчивые механизмы — автоматизмы, навыки мышления, которые начинают детерминировать мыслительный процесс. Поскольку определённые механизмы сложились, они определяют в той или иной мере протекание деятельности, но и сами они в свою очередь определяются ею, складываясь в зависимости от её протекания. Так, по мере того как мы формулируем нашу мысль, мы её и формируем».²

¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2006. — 713 с. — С. 321–323.

² Рубинштейн С.Л. — СПб.: Питер, 2006. — 713 с. — С. 323–324.

В цитате подчёркивается взаимосвязь самого мыслительного процесса и его устойчивых механизмов—автоматизмов, взаимосвязь формулирования мысли и её формирования, что позволяет говорить о системности мышления. О последнем свидетельствует и наличие таких операций мыслительной деятельности, как сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение.

Психология рассматривает и взаимодействие чувства и мысли. «Когда эмоция возникает как отклик на конкретный ментальный образ, будь то символ, понятие или мысль, можно говорить о возникновении связи между чувством и мыслью, или об аффективно-когнитивной структуре», представляющей собой «комбинацию драйва, эмоции и когнитивного процесса». Такая структура формируется при регулярном возникновении «определённой эмоции в ответ на определённый образ» и «может проявляться как ценность, цель или идеал, а комплекс таких структур может стать основой мировоззрения или идеологии», при этом именно эмоция «обеспечивает мотивационный заряд структуры». «Любовь, самоуважение, гордость, честь, мужество, симпатия, привязанность, совесть — все эти общечеловеческие ценности основаны на эмоциях. Если бы мы относились к ним равнодушно, они не были бы ценностями».¹

О системном подходе к процессу творчества свидетельствует теория Я.А. Пономарёва, различающего два вида опыта (т. е. знаний, хранящихся в памяти субъекта): интуитивный и логический. Причём он является бессознательным, образуясь помимо воли субъекта, и проявляется только в действии.² Экспериментальные опыты Я.А. Пономарёва, по мнению Д.В. Ушакова, позволяют объяснить стадии творческого процесса: «Вначале происходит подготовка: субъект безрезультатно использует логические методы решения. Затем наступает фаза созревания: решающий оставляет сознательные попытки, однако взамен включается интуитивный уровень мышления. Эта фаза может завершиться эмоционально ок-

¹ Изард К.Э. Психология эмоций / Перевод с англ. Яз. В. Мисник, А. Татлыбаевой. — СПб.: Питер, 2006. — 464 с. — С. 28, 30.

² Пономарёв Я.А. Психология творчества. — М.: Педагогика, 1976. — 304 с.

рашенным озарением. Затем остаётся вновь провести логическую работу по реализации замысла».¹

А теперь остановимся на системности процесса обучения.

Процесс обучения, актуализирующий в первую очередь мыслительную деятельность школьников, не может быть бессистемным, о чём свидетельствует наличие его дидактических принципов. «Знание принципов обучения даёт возможность организовать учебный процесс в соответствии с его закономерностями, обоснованно определить его цели и отобрать содержание учебного материала, выбрать адекватные целям формы и методы обучения. Вместе с тем эти принципы позволяют обучающим и обучаемым соблюдать этапность процесса, осуществлять взаимодействие и сотрудничество».² К содержательным принципам обучения, дидактически обеспечивающим его системность, относятся принципы 1) гражданственности, 2) научности, 3) воспитывающего обучения, 4) фундаментальности и прикладной направленности обучения, 5) преемственности, последовательности и системности обучения, 6) единства группового и индивидуального обучения, 7) соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых, 8) сознательности и творческой активности обучаемых, 9) доступности обучения при достаточном уровне его трудности, 10) наглядности, 11) продуктивности и надёжности обучения, 12) оптимальности.³

Отдельно остановимся на принципе системности обучения, который «позволяет разрешить противоречие между необходимостью формирования системы знаний, умений и навыков по предметам и формированием целостного концептуального видения мира». Развитие этого подхода к процессу обучения позволяет более чётко структурировать учебный материал, вычленять в нём ведущие понятия и категории, устанавливать их связи с другими понятиями и категориями (причинные, функциональные) и раскрывать их генезис.⁴

¹ Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина. — М.: ПЕР СЭ, 2003. — 863 с. — С. 321–323.

² Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.И. Общая педагогика: Учеб. пособие в 2 ч. Ч. 1 / Под ред. В.А. Слостёнина. — М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2003. — 288 с. — С. 150.

³ Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.И. — С. 151–166.

⁴ Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.И. — С. 156.

О системном характере той или иной технологии обучения свидетельствует комплекс критериев оценки деятельности школьников. Так, Н.Ф. Голованова формулирует следующие критерии оценки учебных проектов школьников: 1) осмысление проблемы проекта и формулирование его цели; 2) оригинальность идеи и способов решения проблемы; 3) степень самостоятельности в выполнении различных этапов работы; 4) практическое использование предметных знаний, умений и навыков; 5) количество новой информации, привлечённой в проект, и степень её осмысления; 6) чёткость выполнения определённой роли в групповой работе, умение сотрудничать; 7) уровень творчества в организации презентации результатов проекта (устное сообщение, письменный отчёт, формы наглядности); 8) социальное и прикладное значение полученных результатов.¹

Как мы видим, сам набор критериев свидетельствует о комплексном характере мыслительной деятельности школьников в процессе создания и презентации проекта: умение вычлнить и сформулировать проблему и цель, освоение информации, умелое оперирование которой необходимо для решения задачи, проявление творческого начала на различных этапах деятельности, выстраивание логики сотрудничества в условиях групповой деятельности, способность видеть результаты своей работы в социальном контексте.

Термин «системное мышление» активно используется в исследованиях не только по психологии и педагогике, но и по дисциплинам, связанным с информатизацией, менеджментом, бизнесом и управлением. Такой интерес вызван прежде всего меняющимися условиями как в общественно-экономической, так и в научной сферах деятельности: «В современной науке в основе представлений о строении материального мира лежит именно системный подход, согласно которому любой объект материального мира может быть рассмотрен как сложное образование, включающее составные части, организованные в целое».²

¹ Голованова Н.Ф. Общая педагогика: Учеб. пособие для вузов. — СПб.: Речь, 2005. — 317 с. — С. 243.

² Садохин А. П. Концепции современного естествознания: Учебник для студентов вузов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Юнгити–Дана, 2006. — 445 с. — С. 33.

Обратимся к одному из вариантов определения этого термина: «Под системным мышлением <...> понимается мышление, в процессе которого субъект рассматривает предмет мыслительной деятельности как систему, выделяя в нём соответствующие системные свойства и отношения, обнаруживая проявления общих системных принципов и закономерностей». Данное определение привлекает прежде всего своей универсальностью, поскольку предмет изучения любой учебной дисциплины в школе может быть представлен как система, и литература в данном случае не является исключением.

Разрабатывая проблему формирования системного мышления на уроках естественнонаучного цикла и математики, исследователи выделяют ряд базовых умений и навыков, которые свидетельствуют об уровне развития этого типа мышления: 1) узнавать системные объекты и отличать их от несистемных; 2) видеть систему как иерархическую структуру взаимодействующих между собой элементов; 3) выделять общий принцип построения системы и её интегративные свойства; 4) конструировать на основе заданных интегративных свойств новую систему или разрабатывать и использовать модель системы.¹

Сформулированные выше критерии определения уровня развития системного мышления как психолого-педагогической категории могут быть применены и в оценке деятельности школьников на уроках литературы, посвящённых изучению лирических циклов.

1.2. Лирический цикл в литературоведении

Изучение лирического цикла — одна из наиболее актуальных и перспективных тем как современного литературоведения, так и современной методики. При этом сразу необходимо отметить, что с точки зрения филологии эта проблема

¹ Сычев И. А., Сычев О. А. Формирование системного мышления в обучении средствами информационно-коммуникационных технологий. – Бийск, 2011. — 95 с. — С. 5, 50.

получила на сегодняшний день глубокое и всестороннее рассмотрение и осмысление, чего нельзя сказать о методике.

Понятие «лирический цикл» привлекло внимание филологов еще в 60-х годах XX века (прежде всего необходимо вспомнить работы В.А. Сапогова), но в системе стало изучаться в 80-е и 90-е годы. Результатом такого всплеска научного интереса стал целый ряд опубликованных в этот период работ и защищенных докторских диссертаций. Наиболее фундаментальными исследованиями стали работы И.В. Фоменко, в частности «О поэтике лирического цикла» (1984 г.) и его диссертация 1990 г., М.Н. Дарвина («Проблема цикла в изучении лирики» 1983 г., «Художественная циклизация лирических произведений 1997 г., диссертация 1996 г.) и Л.Е. Ляпиной («Циклизация в русской литературе XIX века» 1999 г., диссертация 1996 г.). Каждый из названных литературоведов внес свой вклад в разработку теории лирического цикла, благодаря чему была создана база для дальнейших исследований.

Одним из важнейших вопросов, на который ученые пытались дать ответ в то время, был вопрос о жанровой природе лирического цикла. Жанр ли это вообще? Или некая особая, «внежанровая» структура? В чем отличие цикла от поэмы? Книги стихов? Сборника? Так, И.В. Фоменко выделяет две формы циклизации, называя их «особым жанровым образованием»: «книгу стихов» и «собственно лирический цикл», возникший «параллельно с разрушением жанра романтической поэмы» и связанный с ней «родословными линиями». Цикл, с точки зрения ученого, – «определенная поэтическая форма», основой жанрового содержания которой является «концептуальность»¹. Л.Е. Ляпина отмечает, что цикл обладает «всеми свойствами художественного произведения»².

¹ Фоменко И.В. О поэтике лирического цикла: Учебное пособие. — Калинин: КГУ, 1984. — 79 с. — С. 12, 16–18.

² Ляпина Л.Е. Циклизация в русской литературе XIX века. — СПб.: НИИ химии СПбГУ, 1999. — 281 с. — С. 17.

М.Н. Дарвин предлагает лирический цикл «считать на столько жанром, сколько сверхжанровым единством»¹. Все ученые отмечают сложность определения жанровой природы цикла, так как «он не имеет постоянных устойчивых жанровых признаков, по крайней мере с точки зрения известных нам “готовых жанров”»².

Безусловно, каждый ученый считает своим долгом дать собственное определение лирического цикла. Впрочем, все исследователи говорят о двух значениях этого понятия: «широком» и «узком» — и при этом останавливаются на последнем. Так, И.В. Фоменко называет лирическими циклами не просто «группы стихотворений», объединенных каким-либо признаком, а «авторские циклы, т.е. созданные самим поэтом», единство стихотворений в которых обусловлено «авторским замыслом». При этом «стихотворение в таком цикле теряет свою самостоятельность». Цикл должен быть «озаглавлен самим автором», и его состав должен быть «относительно устойчив в нескольких изданиях»³. М.Н. Дарвин под лирическим циклом понимает «определенный сознательно организованный стихотворный контекст, состоящий из некоторого ряда самостоятельных произведений и характеризующийся специфической художественной целостностью»⁴. То есть М.Н. Дарвин, по сравнению с И.В. Фоменко, дает более широкое определение этого понятия. Л.Е. Ляпина рассматривает цикл как «тип эстетического целого, представляющий собой ряд самостоятельных произведений, принадлежащих одному виду искусства, созданных одним автором и скомпонованных им в определенной последовательности»⁵. Несмотря на различие формулировок, все опре-

¹ Дарвин М.Н. Проблема цикла в изучении лирики. Кемерово: Кузбассвуиздат, 1983. — 70 с. — С. 14.

² Дарвин М.Н. — С. 14.

³ Фоменко И.В. О поэтике лирического цикла: Учебное пособие. — Калинин: КГУ, 1984. — 79 с. — С. 6.

⁴ Дарвин М.Н. Проблема цикла в изучении лирики. Кемерово: Кузбассвуиздат, 1983. — 70 с. — С. 19.

⁵ Ляпина Л.Е. Циклизация в русской литературе XIX века. — СПб.: НИИ химии СПбГУ, 1999. — 281 с. — С. 17.

деления, с одной стороны, близки друг другу, а с другой — не раскрывают в полной мере сущности понятия «лирический цикл». А сделать это помогают признаки, которые так или иначе выводят все авторы. Стремясь систематизировать информацию и дать обобщенную картину знаний о лирическом цикле, мы, опираясь на работы ученых, выделили ряд его признаков, которые присутствуют во всех источниках и позволяют сформировать целостное представление об этом понятии.

Итак, в Литературном энциклопедическом словаре (1987 г.) дается определение не лирического цикла, а цикла вообще, сформулированное В.А. Сапоговым: «Цикл (от греч. *Kyklos* – круг) — группа произведений, сознательно объединенных автором по жанровому, идейно-тематическому принципу или общностью персонажей. Цикл как жанровое образование возникает тогда, когда цикличность воспринимается как особая художественная возможность: каждое произведение, входящее в цикл, может существовать как самостоятельная художественная единица, но, будучи извлеченной из него, теряет часть своей эстетической значимости; художественный смысл цикла не сводится только к совокупности смыслов отдельных произведений, его составляющих»¹. Несмотря на некоторую «размытость», в этом определении названо два ключевых признака лирического цикла, о которых непременно говорят все исследователи.

Отчасти методический ракурс присутствует в учебном пособии О.В. Мирошниковой, которая предлагает собственную систему анализа лирического цикла, основанную на совокупности «стационарных признаков-слоев (или «жанровых носителей»), определяющих специфику любого из лирических произведений». К этим признакам она относит «мотив или мотивный комплекс», «тип лирической композиции (метаколлизии) и сюжета», «пространственно-временные отношения (хронотоп)» и ряд других.²

¹ Сапогов В.А. Цикл // Литературный энциклопедический словарь. — М: Советская энциклопедия, 1987. — 752 с. — С. 492.

² Мирошникова О.В. Анализ и интерпретация лирического цикла: «Мефистофель» К.К. Случевского: Учеб.пособие. — Омск: Омск.гос. ун-т, 2003. — 138 с.

Опираясь на мнения литературоведов, выделим основные признаки лирического цикла.

Первый признак заключается в том, что при всей своей самостоятельности каждое отдельно взятое стихотворение приобретает особый, наиболее полный смысл только внутри цикла. Об этом писал еще в начале XX века В.Я. Брюсов, который, кстати сказать, и ввел в литературоведение термин «цикл»: «Только на своем месте, рядом с другими, эти стихотворения получают свой истинный смысл»¹.

Второй признак можно сформулировать следующим образом: смысл цикла в целом не сводится к сумме смыслов всех его стихотворений. Об этом очень точно написал М.Н. Дарвин, используя терминологию, заимствованную из кинематографа, а точнее, из высказываний известного режиссера С.М. Эйзенштейна: «Не вдаваясь подробно в природу монтажа в целом, отметим то его качество, которое, по словам С.М. Эйзенштейна, состоит в том, «что два каких-либо куска, поставленные рядом, неминуемо соединятся в новое представление, возникающее из этого сопоставления как новое качество». <...> Суть монтажа Эйзенштейн выразил знаменитой своей парадоксальностью формулой: $1+1>2$ ». Так Дарвин вводит новый термин, который в дальнейшем будет активно использоваться другими исследователями, — «монтажное построение» лирического цикла: «В лирическом цикле мы имеем дело со сменой отдельных произведений друг с другом, способных производить впечатление определенного художественного единства»².

Третий признак, на который обращают внимание все исследователи, — это взаимосвязь стихотворений внутри цикла. Об этом есть упоминание и в энциклопедической статье В.А. Сапогова: «Лирический цикл, подчиняясь единому субъективно-эмоциональному началу, строится на сложных сюжетно-тематических и

¹ Фоменко И.В. О поэтике лирического цикла: Учебное пособие. — Калинин: КГУ, 1984. — 79 с. — С. 3.

² Дарвин М.Н. Проблема цикла в изучении лирики. Кемерово: Кузбассвузиздат, 1983. — 70 с. — С. 28, 29.

ассоциативных связях»¹. И.В. Фоменко, говоря о циклообразующих связях, обращается к понятию системности, что, безусловно, выводит представление о лирическом цикле на новый уровень, ведь рассмотрение цикла как системы помогает проникнуть в суть этого жанрового образования: «Отношения между отдельным стихотворением и циклом можно рассматривать как отношения между элементом и системой. Поэтому принципиально важными оказываются связи между отдельными стихотворениями, рождающие те «дополнительные смыслы», что определяются взаимодействием непосредственно воплощенного»². Л.Е. Ляпина отмечает сложность связей между произведениями в цикле: «В процессе циклизации произведения, составляющие цикл, меняют свой статус, превращаясь в элементы нового содержательного единства. Соответственно меняется и усложняется характер взаимоотношений и связей между произведениями. Изначально интертекстуальные, в результате циклизации они приобретают качество контекстуальных»³.

Особое внимание уделяют ученые тем «межстихотворным скрепам» (по выражению В.А. Сапогова), благодаря которым и выстраиваются связи между текстами в пределах одного цикла. Так, М.Н. Дарвин говорит о разнообразных «циклических повторах»: «от простейших словесных до более сложных семантико-ассоциативных»⁴. И.В. Фоменко рассматривает циклообразующие связи более детально: «Определенное слово или группа слов, объединенных каким-либо общим значением, повторяясь в отдельных стихотворениях цикла, не только устанавливают между ними прочную и гибкую связь, но и влияет на идейно-художественное своеобразие целого»⁵.

¹ Сапогов В.А. Цикл // Литературный энциклопедический словарь. — М: Советская энциклопедия, 1987. — 752 с. — С. 492.

² Фоменко И.В. О поэтике лирического цикла: Учебное пособие. — Калинин: КГУ, 1984. — 79 с. — С. 6.

³ Ляпина Л.Е. Циклизация в русской литературе XIX века. — СПб.: НИИ химии СПбГУ, 1999. — 281 с. — С. 12.

⁴ Дарвин М.Н. Проблема цикла в изучении лирики. Кемерово: Кузбассвуиздат, 1983. — 70 с. — С. 26.

⁵ Фоменко И.В. О поэтике лирического цикла: Учебное пособие. — Калинин: КГУ, 1984. — 79 с. — С. 56.

В качестве **четвертого признака** лирического цикла можно выделить особенности его композиции, тем более что многие из названных исследователей как раз специфике композиции отводят значительное место. Однако здесь нет единства мнений. Так, большое внимание композиции лирического цикла уделяет И.В. Фоменко. Он говорит о двух основных ее вариантах: «Композиция может опираться либо на закономерности изображаемой действительности, либо на закономерности субъективно-авторского сознания». В первом случае в основе композиции оказываются «закономерности движения времени, перемещения в пространстве и/или логика духовного движения личности» (в качестве примера автор приводит циклы с «романным сюжетом», в частности называя «Снежную маску» А. Блока), во втором — авторские ассоциации, причем автор может использовать разные типы ассоциативных связей: контраст или аналогию.¹ Л.Е. Ляпина говорит об «одноцентренности, центростремительной композиции» лирического цикла.² М.Н. Дарвин полагает, что «лирический цикл с полным правом можно отнести прежде всего к монтажной композиции». Однако ученый приводит в своей книге классификацию Е.С. Хаева, которую называет «интересной», тем не менее не принимая ее на веру: так называемые «свободные» циклы (не выстроенные автором) имеют «концентрическую» композицию, в них «ключевые» тексты соединяются «радиальными связями» с текстами «периферийными», а в «связанных» циклах (авторских) «на первый план композиции выдвинуты не радиальные связи, а линейные, обусловленные заданной последовательностью текстов».³ Как мы видим, при всем разнообразии взглядов на проблему композиции, выделяется и некоторая общая логика: говоря о связанности стихотворений внутри лирического цикла, исследователи противопоставляют некую «линейную» композицию «нелинейной».

¹ Фоменко И.В. — С. 37, 39, 44.

² Ляпина Л.Е. Циклизация в русской литературе XIX века. — СПб.: НИИ химии СПбГУ, 1999. — 281 с. — С. 12.

³ Дарвин М.Н. Проблема цикла в изучении лирики. Кемерово: Кузбассвуиздат, 1983. — 70 с. — С. 27.

Таким образом, к концу 90-х годов XX века проблема цикла получила широкое теоретическое осмысление, однако обнаружилась нехватка практико-ориентированных исследований, в которых приводились бы конкретные приемы анализа циклов, а также примеры подобных разборов. Эти задачи и поставили перед собой литературоведы в XXI веке. В последние годы появились такие работы, как «Анализ и интерпретация лирического цикла: «Мефистофель» К.К. Случевского» О.В. Мирошниковой (2003 г.), кандидатские диссертации А.Г. Кулик «Лирическая циклизация как особый тип текстопостроения (на материале третьего тома «Лирической трилогии» А. Блока)» (2007 г.), А.Р. Касимовой «Лирический цикл как идиостилевая константа в поэзии А. Ахматовой (2011), А.В. Тагильцева «Лирические циклы А. Ахматовой 1940-х-1960-х гг.: проблема художественной целостности»(2003), З.А. Ветошкиной «Поэтический цикл как особая разновидность художественного цикла» (2002 г.), О.В. Никандровой «Лирическая циклизация в аспекте исторической поэтики: на материале русской поэзии XVIII-XXвв.» (2009 г.) и Ю.А. Капустиной «Композиционная рамка как принцип циклизации в лирике Серебряного века» (2018 г.), а также статьи О.А. Чехуновой, Е.В. Пепеляевой, О.О. Белоусовой и О.А. Дашевской. Как видно из приведенного перечня, интерес к проблеме лирического цикла не угасает, и теперь исследователи, во-первых, обращаются к циклам отдельных авторов с целью более детального их анализа, а во-вторых, фокусируют свое внимание на конкретном аспекте этого анализа. Безусловно, рассматривая циклы в том или ином новом аспекте, все исследования последних двух десятилетий тем не менее опираются на работы В.А. Сапогова, И.В. Фоменко, Л.Е. Ляпиной и М.Н. Дарвина.

То же можно сказать и о статье Э.А. Стерьепулу «Лирический цикл как система поэтических текстов», однако на ее содержании следует остановиться несколько подробнее. Исследователь в своей работе исходит из утверждения, что лирический цикл — это «система, элементы которой суть поэтические тексты, в свою очередь являющиеся системами, состоящими из элементов более низких

уровней»¹. Следуя этой логике, он выявляет в лирическом цикле четыре принципа системности, которые в итоге можно соотнести с четырьмя признаками цикла, сформулированными нами чуть выше. Так, первый из них — это «взаимосвязанность текстов циклового ряда»[там же]. При этом существует «два типа межтекстовых связей: линейный, основанный на принципе синтагматического развёртывания, и радиальный, основным параметром которого является повторяемость темы, образов и пр.»[там же]. Этот принцип соотносится прежде всего с четвертым признаком, заключающимся в особенностях композиции цикла. Почти дословно подобная концепция была изложена в книге Е.С. Хаева.

В качестве второго принципа Э.А. Стерьепулу называет «взаимодополнительность»: «...для каждого текста, входящего в лирический цикл, все остальные тексты данного циклового ряда являются его контекстным окружением, или — иначе — дополнением данного текста» (с. 327). То есть смысл каждого стихотворения цикла обогащается благодаря «соседству» остальных текстов. Данный принцип перекликается с первым признаком, сформулированным нами ранее.

Третий принцип назван исследователем «валентностью». Это «способность того или иного текста вступать в различные смысловые взаимоотношения с другими текстами данного циклового ряда» (с. 329). Говоря о лирическом цикле как о системе, исследователь выделяет основной её признак — иерархичность, вследствие чего приходит к выводу о наличии среди поэтических текстов доминанты — текста, «обладающего наибольшей валентностью в данном цикловом ряду» (с. 330). Наблюдая над тем, со сколькими стихотворениями цикла каждый текст связан с помощью образов, мотивов и «ключевых слов», автор предлагает выделить доминанту цикла. Таким образом, третий принцип, который выделяет Стерьепулу, связан с третьим признаком, сформулированным в данной работе: в обоих случаях речь идет о связях между текстами — на уровне образов, мотивов и т.д.

Четвертый принцип Стерьепулу — «... целое обладает свойствами, отличными от свойств его частей», то есть «поэтические смыслы, порождаемые лири-

¹ Стерьепулу Элени Апостолос. Лирический цикл как система поэтических текстов // *Facta Universitatis, University of Nis.* — 1998. — Vol.1. — No 5. — PP. 323-332.— С. 324.

ческим циклом, не сводятся к сумме поэтических смыслов составляющих его текстов, а представляют собой принципиально новое образование, обусловленное межтекстовыми взаимодействиями» (с. 331).

Таким образом, Стерьепулу, опираясь на опыт предшественников и структурируя уже существующие положения, предлагает способ работы с циклом, новый путь анализа, основанный на восприятии цикла как системы. Такой подход представляется интересным и актуальным, и главное его достоинство заключается в том, что он может быть использован как способ анализа при рассмотрении лирических циклов на уроках литературы.

Чтобы убедиться в справедливости суждений Э. А. Стерьепулу, попытаемся проиллюстрировать их на примере цикла Марины Цветаевой «Стихи о Москве» (1916 г.)

Первый из них — это «взаимосвязанность текстов циклового ряда». При этом существует «два типа межтекстовых связей: линейный, основанный на принципе синтагматического развёртывания, и радиальный, основным параметром которого является повторяемость темы, образов и пр.». Цикл Марины Цветаевой можно отнести к радиальному типу. Данный цикл состоит из девяти стихотворений, объединённых образом патриархальной Москвы — древней столицы, центра православной культуры. Москва для Цветаевой — это прежде всего её храмы, соборы, церковки с их куполами и колоколами. Эти образы и составляют образ Москвы в данном цикле. Наиболее яркими среди них являются образы «сорока сороков церквей», колокольного звона и «семихолмия».

Вместе с тем у Цветаевой это не безликие церкви и колокольни, в пространстве Москвы она называет наиболее «святые» места: Иверская часовня, стоящая у входа на Красную площадь («Часовню звёздную – приют от зол» (2), «Как золотой ларчик, Иверская горит» (3), «Там Иверское сердце червонное горит» (9)), пять соборов Кремля («Пятисоборный несравненный круг», «К нечаянным Радости в саду я гостя чужеземного сведу» (2)).

Также одним из мощных связующих элементов в данном цикле становится мотив пути и странничества. Он тоже неразрывно связан с образом Москвы:

именно такое насыщенное духовностью пространство позволяет продолжать путь духовного поиска. И начинается этот путь из самого сердца Москвы: «Исходи пешком — молодым шажком! — Всё привольное Семихолмие» (1). Здесь же он и заканчивается: «По улицам оставленной Москвы поеду — я, и побредёте — вы» (4). Это путь поиска самого себя, позволяющий подняться над обыденностью.

Тем не менее, опровергая позицию, что плотность связей между текстами тем выше, чем больше повторяющихся элементов в поэтических текстах, в качестве второго принципа системности лирического цикла Э.А. Стерьёпулу называет «взаимодополнительность».

Как известно, в первую редакцию цикла, сформированную в 1916 г., не были включены два стихотворения: «Над городом, отвергнутым Петром...» и «Красною кистью...», хотя они уже были написаны. Почему же Цветаева включает их в окончательную редакцию? Вероятно, это связано с тем, что в цикле они обрели тот контекст, который был необходим для полного понимания их смысла. Контекст выявляет те «сильные места», которые могли остаться не замеченными вне его.

Если воспринимать стихотворение «Красною кистью...» вне контекста цикла, то образом, который в первую очередь привлекает внимание, оказывается «жаркая» или «горящая» рябина (а это символический образ в контексте всей поэзии Цветаевой, который созвучен с её именем — Марина — и ассоциируется с Россией), тем более что он повторяется в первой и третьей строфах стихотворения. Но контекст актуализирует и другие образы и мотивы, связывающие этот текст с другими стихотворениями цикла: образ колоколов («Спорили сотни колоколов»), мотив рождения («Падали листья, я родилась») и мотив православного праздника («День был субботний: Иоанн Богослов»). Контекст позволяет увидеть истоки возникновения образа рябины в поэзии Цветаевой: он связан с её родным домом, городом, днём рождения, то есть с тем пространственно-временным комплексом, который повлиял на её мировоззрение.

Третий принцип назван исследователем «валентностью». Это «способность того или иного текста вступать в различные смысловые взаимоотношения с дру-

гими текстами данного циклового ряда». Говоря о лирическом цикле как о системе, исследователь выделяет основной её признак — иерархичность, вследствие чего приходит к выводу о наличии среди поэтических текстов доминанты — текста, «обладающего наибольшей валентностью в данном цикловом ряду». При этом автор допускает наличие нескольких доминант в пределах одного цикла, а также отсутствие доминанты (в этом случае речь идёт о «равноправии» каждого текста в циклообразовании). Наблюдая над тем, со сколькими стихотворениями цикла каждый текст связан с помощью образов, мотивов и «ключевых слов», автор предлагает выделить доминанту цикла.

Проведя такую работу с цветаевским циклом, можно прийти к выводу, что доминантой в данном случае можно считать первое стихотворение цикла — «Облака – вокруг...» Именно в нём сосредоточены практически все основные мотивы и образы цикла, которые затем будут встречаться в последующих стихотворениях: «Москва» как «дивный град» (1 — 2, 4, 5, 6, 7, 8); «сорок сороков церквей» (1 — 2, 7); «купола», церкви вообще (1 — 2, 3, 7, 8); «колокольный звон» (1 — 2, 5, 6, 7, 9); «семихолмие» (1 — 7); мотив смерти (1 — 4, 7); мотив пути (1 — 3, 4, 6, 7, 8).

Последний, четвёртый, принцип сформулирован следующим образом: «... целое обладает свойствами, отличными от свойств его частей», то есть «поэтические смыслы, порождаемые лирическим циклом, не сводятся к сумме поэтических смыслов составляющих его текстов, а представляют собой принципиально новое образование, обусловленное межтекстовыми взаимодействиями».

На примере цветаевского цикла его можно объяснить следующим образом. Если рассматривать каждое отдельное стихотворение цикла (а все они, действительно, самостоятельны и могут восприниматься и вне контекста), то мы получим ряд стихотворений с абсолютно разным посылом, темой, идеей.

Порой даже становится непонятно, почему некоторые стихотворения вошли в цикл «Стихи о Москве». Однако в лирическом цикле, благодаря контексту, возникает некий «надсмысловой комплекс», который всё расставляет на свои места и объясняет логику включения тех или иных стихотворений. Целью Цветаевой

в данном цикле было не только воспеть Москву, но и утвердить своё лирическое «Я» в московском пространстве. Лирическое «Я» постепенно начинает превалировать над образом Москвы. От стихотворения к стихотворению читателю открываются разные стороны души, характера лирической героини.

Так, в первом стихотворении цикла, посвященном дочери Цветаевой Ариадне, мы видим Цветаеву-мать, завещающую дочери самое ценное — свой родной город. Для лирической героини важна мысль о преемственности и вечной смене поколений: когда-нибудь и Ариадна передаст Москву... уже своей дочери.

Во втором стихотворении, адресованном О. Мандельштаму, лирическая героиня предстаёт в любви. Это любовь-преклонение, любовь-восхищение. И опять Москва — это то лучшее, что она может дать любимому, чтобы он «не раскаялся», что её любил.

В третьем стихотворении открываются тёмные стороны натуры лирической героини: теперь она во власти страсти, «озорства». Только старая Москва с её «золотым ларчиком» — Иверской часовней — способна остановить этот разрушительный бег («Мимо ночных башен Площади нас мчат»).

В четвёртом стихотворении развивается мотив страстности как одной из черт душевного облика лирической героини. Но здесь также присутствует и мотив смерти как искупления и очищения, соответствующий христианскому мироощущению.

В пятом стихотворении, центром которого является противопоставление Москвы Петербургу, лирическая героиня соотносит свою судьбу с судьбой её любимого города: она «отвергнутая» женщина, как Москва — «отвергнутая Петром» столица. Они обе, чувствуя своё превосходство, «смеются над гордынею царей».

Шестое стихотворение построено на мотиве пути, странничества: в нём ощущается усталость героини от суетности жизни и желание последовать за «смирненными странниками».

В седьмом стихотворении соединяются два знакомых мотива: мотив смерти и мотив пути: «Провожай же меня, весь московский сброд». Смерть — лишь про-

должение жизненного пути, они проходят в одном пространстве — пространстве Москвы.

В восьмом стихотворении лирическая героиня показывает, за что так любит Москву, чем она ей так близка и дорога: Москва — «огромный странноприимный дом», готовый принять и утешить всех: «На каторжные клейма, / На всякую боль — / Младенец Пантелеймон / У нас, целитель, есть». Москва — олицетворение русской души и души самой лирической героини: такая же большая, живая, милосердная и потому великая.

Наконец, последнее, девятое, стихотворение подводит итог всего цикла, соединяет все линии в единое целое, позволяет увидеть тот «метасмысл», о котором пишет Э.А. Стерьепулу. Лирическая героиня, говоря о своём рождении, воспринимает это событие как знак, символ: она неспроста родилась именно в Москве, именно в день Иоанна Богослова, именно тогда, когда поспела рябина. Всё это предопределило её судьбу и характер: она сама и её поэзия выросли на этой благодатной почве, впитали в себя и христианское мироощущение, и любовь к родному городу, родной земле, людям — близким и далёким, и широту и страстность русской души, и готовность в один момент отказаться от всех благ и пойти на духовный подвиг. Такой видит Цветаева Москву, и такой является она сама. Лирическое «Я» Цветаевой является такой же неотъемлемой частью московского пространства, как и Москва является неотъемлемой частью героини.

1.3. Лирический цикл в методике преподавания литературы в школе (обзор)

Говорить о системе работы с лирическими циклами, если ориентироваться на содержание программ, учебников и методических статей последних десятилетий, не приходится. Тем не менее было бы несправедливым утверждать, что лирическая циклизация их авторами полностью игнорируется.

Какие же лирические циклы представлены в программах, учебниках и методических статьях? Прежде всего следует отметить, что обращение к ним предполагается обычно только в 10 и 11 классах.

«Денисьевский цикл» Ф.И. Тютчева. Сам этот цикл как художественное целое отражён в программах под редакцией В.Ф. Чертова («Любовь как стихийное чувство и «поединок роковой». Особенности «денисьевского цикла»¹), В.Г. Маранцмана («Тютчев и Денисьева: любовь в жизни и в поэзии. Драматический психологизм любовной лирики Ф.И. Тютчева как отражение в интимном переживании конфликтности эпохи. Денисьевский цикл Тютчева и панаевский — Некрасова»²); М.М. Голубкова («Любовно-трагедийный цикл в поэзии Ф.И. Тютчева»³); А.И. Княжицкого («Трагическая история любви поэта к Е.А. Денисьевой и тема любви в его творчестве. Обращение Тютчева к романтическому мотиву смертоносной любви. Изображение любящих как губителя и жертвы. Проблема адресата в стихотворении: обращение лирической героини к самой себе и тема абсолютного одиночества любящего. Использование в стихотворении шестистопного ямба — размера классической трагедии. Превращение лирического высказывания в трагический монолог: темы роковой страсти и страдания, выраженные в прерывистой интонации лирической героини. Сравнение лирической героини стихотворения с трагическими образами в русской литературе. Оплакивание женской судьбы: невозможности жизни и неизбежности муки⁴).

В учебнике М.М. Голубкова и Е.Б. Скороспеловой развёрнутая характеристика лирического цикла периодически прерывается заданиями, призванными уточнить и развить ранее сформулированные идеи («Попробуйте восстановить течение внутренних переживаний лирического героя, обратившись к стихотворе-

¹ Программы образовательных учреждений. Литература. 5–11 классы: базовый и профильный уровни / Под ред. В.Ф. Чертова. — М.: Просвещение, 2007. — 126 с. — С. 93.

² Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования. 10-11 классы / Под ред. В.Г. Маранцмана. — М.: Просвещение, 2005. — 176 с. — С. 47.

³ Программы для общеобразовательных учреждений. Литература. 5–11 классы / Под ред. Г.И. Беленького. — 4-е изд., исправл. — М.: Мнемозина, 2009. — 108 с. — С. 93.

⁴ Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования для общеобразовательных учреждений. 5–11 классы / Под ред. А.И. Княжицкого. — М.: Просвещение, 2000. — 176 с. — С. 116.

ниям «Как ни дышит полдень знойный...», «О, как убийственно мы любим...», «Я очи знал...», «Последняя любовь», «Она сидела на полу...», «Накануне годовщины 4 августа 1864 года»; «Проследите развитие мотива «поединка рокового» в цикле»; «Вспомните, что вы знаете об эпосе и лирике. В чём состоит лирическая природа «денисьевского цикла»? Какие приёмы, присущие эпосу, использует Тютчев?» и др.¹).

Присутствует материал о цикле и в учебнике Г.Н. Ионина и др. Краткая характеристика стихотворений «Предопределение», «Не говори: меня он, как и прежде, любит...», «Я очи знал...», «О, не тревожь меня укорой справедливой...» и «Не раз ты слышала признание...» сочетается с развёрнутой интерпретацией стихотворения «О, как убийственно мы любим...». Среди заданий следует особо выделить задание лингвостилистического характера: «Проведите наблюдения над поэтическим синтаксисом любовной лирики Тютчева: как в стихотворениях передаются эмоциональные состояния героев?»²

Отметим, что в современной методике существует опыт сопоставления «денисьевского цикла» Тютчева с «панаевским циклом» Некрасов.³

«Стихи о Прекрасной Даме» А.А. Блока. В программе Б.А. Ланина этот цикл предлагается изучать в девятом классе. Обязательными для анализа являются в стихотворения «Вхожу я в тёмные храмы...», «Предчувствую Тебя. Года проходят мимо...», «Мы встречались с тобой на закате...», «Мне страшно с тобой встречаться...».

Аннотация нацеливает на рассмотрение цикла в русле символистской философии и поэтики: «Теория «Вечной Женственности» В.С. Соловьёва и её отражение в ранней лирике Блока. Тематическая и композиционная завершённости

¹ Голубков М.М., Скороспелова Е.Б. Литература. 10 класс: учебник для общеобразоват. учреждений (базовый и углублённый уровни): в 3 ч. Ч. 1 / Под ред. Г.И. Беленького. — 4-е изд., доп. — М.: Мнемозина, 2013. — 415 с. — С. 367–371.

² Ионин Г.Н и др. Литература. 10 класс: учебник для общеобразоват. учреждений (базовый и профильный уровни): в 3 ч. Ч. 1 / Под ред. Г. Н. Ионина, Г.И. Беленького. — 10-е изд., перераб. — М.: Мнемозина, 2009. — 512 с. — С. 313-315, 320-322, 326.

³ Подсадных О.Д. Поэзия сердца: «панаевский» и «денисьевский» циклы любовной лирики Н.А. Некрасова и Ф.И. Тютчева. 10 класс // Литература в школе. — 2010. — №7. — С. 31–33.

цикла «Стихи о Прекрасной Даме». Символические и реалистические детали в стихотворениях. Символика цвета. Лирический герой поэзии Блока. Музыкальность блоковского стиха».¹

В учебнике представлена система заданий, нацеливающая школьников как на рассмотрение отдельных стихотворений («Как соотносится эпитафия к стихотворению «Предчувствую Тебя...» с его идеей? Переосмысляется ли стихотворная строка Вл. Соловьёва в контексте блоковского стихотворения?», «Объясните антитезы в первых и последних строках стихотворения «Мне страшно с Тобой встречаться...». В чём, по-вашему, противоречивость чувств лирического героя и чем она вызвана?»), так и на осмысление цикла (сборника) как художественного целого («К.И. Чуковский назвал первый том блоковской лирики громадным молитвенником. Сам поэт настаивал, что его лирику нужно рассматривать как дневник, написанный стихами. Это мнение Блока поддерживал и В. Брюсов. Что даёт основания для таких двух точек зрения и какая из них вам ближе? Обоснуйте своё мнение, обращаясь к стихам Блока», «С какой целью поэт использует церковнославянскую лексику в «Стихах о Прекрасной Даме»? Какое настроение она создаёт?»). Кроме того, ранняя лирика А.А. Блока рассматривается и в историко-литературном контексте («Проследите, как повлияла на лирику А.А. Блока поэзия В.А. Жуковского и А.А. Фета. Какие традиции, на ваш взгляд, продолжает и развивает Блок?»).²

Отметим, что вошедший в учебник филологический и дидактический материал хорошо вписывается в структуру историко-литературного курса в одиннадцатом классе.

Интересен учебник для одиннадцатого класса под редакцией Г.А. Обернихиной, в котором при характеристике лирического творчества А.А. Блока и в самой системе вопросов и заданий особое внимание уделяется циклам поэта в связи с его «трилогией вочеловечения». Приведём несколько примеров: 1) Охарактери-

¹ Литература: программа: 5–9 классы общеобразовательных учреждений / Под ред. Б.А. Ланина. — М.: Вентана-Граф, 2013. — 160 с. — С. 63–64.

² Ланин Б.А., Устинова Л.Ю. Литература: 9 класс: учебник для учащихся образоват. учреждений: в 2 ч. Ч. 2. — М.: Вентана-Граф, 2013. — 192 с. — С. 75–76.

зуйте «Прекрасную Даму», отметьте её лики, имена, «цвет», «звуки», раскрывающие её образ. Свои суждения подтвердите примерами; 2) Приведите примеры зарисовок реальной жизни в цикле «Стихов о Прекрасной Даме»; 3) Найдите реминисценции в цикле «Стихов о Прекрасной Даме»; 4) Как вы понимаете смысл названия цикла «Распутья», который завершает первую книгу?¹

Работа с этим циклом отражена и в научно-методической литературе. Так, В.Г. Маранцман, характеризуя систему уроков по творчеству А.А. Блока, считает, что основу первого урока по этому разделу «В сердце — надежды нездешние» должна составить аналитическая работа с произведениями, входящими в лирический сборник «Стихи о Прекрасной Даме», где действуют законы циклизации.

В указанной нами учебной ситуации на первый план выходит проблема отбора лирических текстов. По мнению В.Г. Маранцмана, «стихотворения подбираются так, чтобы открылась замороженность Блока миром мечты, тяготение к идеальности, порывы к ней, угадывание высокой и значительной жизни в размытых отзвуках реального. И в то же время постоянно ощущение зыбкости этой связи с миром Прекрасной Дамы, открывающимся в минуты озарений поэта».

Сначала звучат такие стихотворения поэта, как «Твой образ чудится невольно...», «Предчувствую Тебя...», «Ветер принёс издалёка...», в которых «порыв к идеальному и сомнение в его достижимости даны как лейтмотив ранней лирики Блока». При этом «одно из этих стихотворений читается в классе, выясняется лейтмотив его настроения, но анализ даётся в самом общем плане, контурно».

Далее учитель организует развёрнутый анализ стихотворения «Сумерки, сумерки вешние...», построенный на сопоставлении этого стихотворения Блока с «Вечером» Фета («Прозвучало над ясной рекою...»). «Сравнение обнаруживает трагизм мироощущения Блока. Таинство вечера для Фета не отделяет поэта от природы. Блок при всей растворённости в вешних сумерках, при обострённой чуткости к «кликам на том берегу» не может вырваться к совершающейся тайне.

¹ Литература. 11 класс. Профильный уровень. В 2 ч. Ч. 1: учебник для общеобразоват. учреждений / Под ред. Г.А. Обернихиной. — М.: Дрофа, 2008. — 510 с. — С. 320–321.

Искание сокровенных и высоких смыслов мира и недоступность их рождает тревогу».

На заключительном этапе занятия «расхождение реального и идеального чувства открывается классу в беседе о стихотворении «Мы встречались с тобой на закате...», где уход от «утончённости мечты» оказывается потерей, разрушением любви».

В качестве домашнего задания ученикам предлагается «выписать слова, которые чаще всего встречаются в «Стихах о Прекрасной Даме, и ответить на вопрос, почему мир Прекрасной Дамы разрушился. На следующем уроке, отвечая на этот вопрос, ученики приходят к следующим выводам: «Порыв к идеальному, стремление в реальных вещах угадать тайны мироздания и боязнь потерять связь с высоким миром, страх мечтателя — таковы основные мотивы ранней лирики Блока. Мир Прекрасной Дамы не мог быть вечным хранителем поэта. Мечтательство оказалось внутренне катастрофичным. Мир Прекрасной Дамы был слишком хрупок и замкнут в себе».¹

Отметим концептуальность учебного занятия, направленного на постижение мироощущения раннего Блока-символиста. Именно достижению этой цели посвящён сжатый и развёрнутый анализ стихотворений, а также рассмотрение одного из них в контексте лирической поэзии Фета. При этом значимое место в деятельности школьников занимает этап обобщения, базирующийся на домашнем задании.

«Кармен» А.А. Блока. О лирическом цикле упоминается в отдельных программах и учебниках, но развёрнутая система его изучения как художественного целого представлена в статье Л.В. Шамрей.²

Автор статьи предлагает три «эскиза» уроков по изучению данного цикла. В первом варианте построения урока «вслед за А. Блоком учащиеся попытаются разгадать тайну образа Кармен», рассматривая образ как архетип. Они отвечают

¹ Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1977. — 206 с. — С. 13–14.

² Шамрей Л.В. Школа XXI века и творческий потенциал учителей-словесников // Нижегородское образование. — 2013. — №1. — С. 54–62.

на следующие вопросы: «Что привлекает писателей, художников, композиторов в этом образе? Какие качества Кармен представляются им самыми важными?» Чтение самих стихов построено «с учётом музыкально выстроенных композиционных частей (предчувствие, смятение, раздумье, прозрение), в которых поэт соотносит свои размышления с впечатлениями от образа Кармен в опере. Для усиления впечатления от стихов во время урока включаются музыкальные фрагменты». Учащиеся увидят Кармен и в исполнении М. Плисецкой в «Кармен-сюите» Р. Щедрина — «первые фрагменты с музыкальными сигналами, объединяющими содержание урока на эмоциональном уровне. <...> Для самостоятельных исследований учащимся предлагаются (на выбор) задания по поиску отличий в трактовке женских образов у А. Блока (почему поэт признаётся, что он такой же, как Кармен?), М. Горького («Макар Чудра», «Мальва»), И. Тургенева («Вешние воды»)» (с. 59).

Второй вариант построения уроков «построен на основе соотношения природного и культурного в образе Кармен, в состоянии поэта, в соотношении миров (реального и «сказочного», жизни и мечты). <...> Ученикам предлагается самостоятельно восстановить цикл А. Блока «Кармен» (стихи размкнуты, сняты даты), обосновать связи между стихотворениями (композиционные, лейтмотивные, образные). <...> Центром занятий становится перечитывание (вчитывание) восстановленного цикла с выявлением семантически значимых элементов текста (по принципу разукрупнения — от отдельных стихов, общего состояния поэта и Кармен к звукам, цвету, образности — лингвопоэтике текста). <...> Завершает урок обобщение на основе интерпретаций всего сюжета и образа Кармен в опере и балете (Ж. Бизе, Р. Щедрин, Е. Образцова, М. Плисецкая), и попыткой учащихся определить своеобразие цикла: в жанровом решении может быть поэтическая симфония, позволяющая в отличие от оперы и балета не только воспевать Кармен, которая «сама себе закон», но и найти новые силы для творчества. Жизнь как повод для искусства или просто для поэта искусство, стихи — это его жизнь» (с. 59–61).

В соответствии с третьим вариантом урок строится как «организм», «равнодействующая между силой тяготения и роста, статики и движения, «бесконечной» тяжести земли и «бесконечной» лёгкости воздуха, бесконечности неба. <...> Этот вариант уроков может быть основан на музыкальном переживании поэта, на роли ритмов (как интерпретации времени) в их противостоянии энтропии. Время склонно повторяться, способно вернуться в прошлое и будущее, которые порой неразличимы» (с. 61–62).

Чрезвычайно важно, что в характеризуемой научно-методической статье предлагаются варианты изучения лирического цикла А.А. Блока на основе разных признаков (Кармен как архетип, единство противоречивого мира, сам урок как «организм» с равнодействующими). Причём в процессе «эскизного» описания учебных занятий особое внимание уделяется их архитектонике, во многом обусловленной подходом к циклу как художественной целостности. Актуализация контекстуального подхода (Блок — Мериме, Бизе, Щедрин), использование приёма реконструирования художественного текста, описанного в своё время М.А. Рыбниковой,¹ — другие примечательные черты подхода к изучению лирического цикла, предложенного Л.В. Шамрей.

«На поле Куликовом» А.А. Блока. В программе под редакцией В.Г. Маранцмана этот цикл входит в структуру восьмого класса и должен рассматриваться в широком контексте русской истории и культуры: «Историческое и символическое время в цикле, смысл обращения поэта к эпохе Куликовской битвы. Символизм исторической живописи на рубеже XIX–XX веков (Васнецов, Врубель, Нестеров, Рерих и др.). Образ России в цикле А. Блока «На поле Куликовом» и в этюдах-картинах Рахманинова. Значение сквозных образов-символов (степь, река, кровь, сердце, лебеди и т. д.), символика цвета. Мотив жертвенного пути — характерный мотив лирики А. Блока и его реализация в цикле «На поле Кулико-

¹ Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. — М.: Просвещение, 1985. — 288 с. — С. 91–98.

вом». Отношение поэта к России и выбор пути. Сравнения и параллели с творчеством других поэтов (на материале изученного)».¹

В учебнике встречаются задания, нацеливающие школьников на постижение эмоциональной партитуры лирического цикла («В каком из стихотворений больше грусти, в каком — веры, в каком — тревоги? С чем бы вы сравнили ритм каждого стихотворения?»), на осознание особенностей содержания («Почему Блок не рисует ход Куликовской битвы, а лишь передаёт её ожидание?», «Почему, несмотря на то что Куликовская битва закончилась победой русского войска, стихи Блока звучат трагически?»), на раскрытие черт внутреннего мира субъекта речи, лирического «Я» («Герой стихотворения Блока — кто он? Каким вы его представляете? Какие черты характера видите в нём? Случайно ли герой наделён именно таким характером?»), на работу с символично-образной структурой лирического цикла («Какие слова и образы повторяются, переходят из одного стихотворения в другое и почему? Как меняется образ России в стихотворениях цикла?»).²

Тем не менее в большинстве программ блоковский цикл входит в структуру одиннадцатого класса. Приведём примеры аннотаций из программ под редакцией В.Я. Коровиной («Исторический путь России в цикле «На поле Куликовом»³), В.Ф. Чертова («Тема России и её исторического пути в цикле «На поле Куликовом и стихотворении «Скифы»⁴).

Отдельно следует сказать о программе под редакцией А.И. Княжицкого, в которой каждому стихотворению из цикла посвящена подробная аннотация. При этом обращается внимание и на внутренний мир лирического героя («Раздвоенное сознание лирического героя. Борьба света и тьмы в душе лирического героя. 1», «Образ поэта как русского воина. Преодоление поэтом своей раздвоенности. 2»,

¹ Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования. 5–9 классы / Под ред. В.Г. Маранцмана. — М.: Просвещение, 2005. — 222 с. — С. 150.

² Литература. 8 класс. Учебник для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 2 / Под ред. В.Г. Маранцмана. 4-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 2011. — 351 с. — С. 198.

³ Программы общеобразоват. учреждений. Литература. 5–11 классы (базовый ур-в.). 6-е изд., перераб./Под ред. В.Я. Коровиной. — М.: Просвещение, 2005. — 222 с. — С. 76.

⁴ Программы общеобразоват. учреждений. Литература. 5–11 классы: базовый и профильный уровни / Под ред. В.Ф. Чертова. — М.: Просвещение, 2007. — 126 с. — С. 108.

«Видение «светлой жены» как просветление души лирического героя. 3», «Помрачение души лирического героя. 4», «Меняющееся состояние лирического героя: ожидание и неопределённость; волевое усилие, преодолевающее страсти; новое прозрение; присяга и молитва. Осознание лирическим героем сегодняшнего дня как неотвратимого и рокового момента истории. 5»), и на образ жены («Образ Руси-Жены как развитие темы Вечной Женственности (Прекрасной Дамы и Незнакомки): стремительное движение и неподвижность. 1», «Фольклорно-бытовой и символически-расширительный образ жены: жена, ждущая воина; Ярославна из «Слова о полку Игореве»; Русь-Жена, Вечная Женственность. 2», «Развитие темы Руси (явление Святой Руси) и Вечной Женственности (явление святой покровительницы). 3», «Затмение образа Вечной Женственности — её неясность и далёкость (неопределённо-многозначительное «ты»; загадочный клич. 4»), и на художественное пространство («Совмещение разных ландшафтов (северного степного и южного степного. Символическое значение степной кобылицы. 1», «Взаимное проникновение образов света и мрака: внешний свет (зарница, река, кольчуга), внутренний свет (явление Божества), внешний мрак (ночь), внутренний мрак (тьма души). 3», «Переключки с первым стихотворением цикла: вновь диалектика неподвижности и стремительного движения, вновь символ кобылицы. 4»), и на художественное время («Зловещие предзнаменования и вопрошание о судьбе — личной и общей. Образный строй и стилистика пророчества (выразительные средства: обильное употребление многоточий и восклицательных знаков). 1», «Ясное понимание поэтом и его боевым товарищем своей обречённости и надежда на возрождение родины. 2», «Образный ряд и стилистика «видения–откровения». 3», «Тема циклического повторения безумия и стихийности. 4», «Тема циклического времени. Расширительное значение наречия «опять»: битва на Куликовом поле как историческое событие и как закон русской истории, закономерность повторяющихся потрясений русской истории. 5»).

В раздел входят формулировки, отражающие особенности цикла как художественного целого: «Философия цикла: тема русской истории как череды страшных испытаний; диалектика обречённости и избранности, святости и греха,

катастрофы и возрождения в судьбе России. Настроение цикла: ощущение надвигающейся катастрофы, борьба стихии и воли в душе лирического героя. Поэтика цикла: ритмические смещения; чередования размеров, многозначительные лейтмотивы, намёки и умолчания».¹

Среди методических статей, посвящённых изучению цикла, следует отметить статью Т.Н. Платоновой.²

«Стихотворения Юрия Живаго» из романа Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго». В большинстве программ для одиннадцатого класса этот лирический цикл отражён. Причём предполагается его рассмотрение в контексте романа. Об этом свидетельствуют следующие аннотации, вошедшие в учебные программы: «Цикл стихотворений героя. Его связь с проблематикой романа» (Т.Ф. Курдюмова³); «Цикл «Стихотворения Юрия Живаго» и его органическая связь с проблематикой и поэтикой романа» (В.Я. Коровина⁴); «Цикл «Стихотворения Юрия Живаго» и его связь с общей проблематикой романа» (В.Ф. Чертов⁵); «Выявление ключевых мотивов сборника стихотворений Юрия Живаго (искупительной жертвы, воскресения и т. д.) и определение композиционного значения этого сборника в романе» (В.Г. Маранцман⁶); «Стихотворения Юрия Живаго» как финальный лирический аккорд повествования» (С.А. Зинин, В.А. Чалмаев²).

¹ Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования для общеобразовательных учреждений. 5–11 классы / Под ред. А.И. Княжицкого. — М.: Просвещение, 2000. — 176 с. — С. 146–147.

² Платонова Т.Н. А.А. Блок. «На поле Куликовом». Материал к уроку. 11 класс // Литература в школе. — 2006. — №6. — С. 29–31.

³ Рабочая программа к УМК под ред. Т.Ф. Курдюмовой «Литература» для 10–11 классов (базовый уровень) // Русский язык и литература. 10–11 классы: рабочие программы / Сост. Е.И. Харитонова. — 2-е изд. — М.: Дрофа, 2015. — 167 с. — С. 126.

⁴ Программы общеобразоват. учреждений. Литература. 5–11 классы (базовый уров.). 6-е изд., перераб./Под ред. В.Я. Коровиной. — М.: Просвещение, 2005. — 222 с. — С. 86.

⁵ Программы общеобразоват. учреждений. Литература. 5–11 классы: базовый и профильный уровни / Под ред. В.Ф. Чертова. — М.: Просвещение, 2007. — 126 с. — С. 117.

¹ Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования. 10–11 классы / Под ред. В.Г. Маранцмана. — М.: Просвещение, 2005. — 176 с. — С. 125.

Во всех программах этот цикл предполагается рассматривать в контексте романа «Доктор Живаго».

«Стихи о зимней кампании 1980-го года» И.А. Бродского. Характеристика учебного занятия по циклу представлена в статье М.И. Шутана. Для анализа данного цикла на уроке в 11 классе М.И. Шутан предлагает методическую логику «вслед за автором», то есть разбор первых шести стихотворений по порядку их расположения в цикле. В центре внимания во время анализа оказывается мотив смерти, который в каждом последующем стихотворении получает новое звучание. Кроме того, во время анализа учащиеся вместе с учителем выделяют «образные доминанты», благодаря которым раскрывается смысл каждого стихотворения. Особую роль автор отводит этапу обобщения, которое справедливо называет «многоступенчатым»: учащиеся сводят воедино все образные доминанты, «пытаются мотивировать последовательность стихотворений», анализируют седьмое стихотворение цикла, соотнося его с предыдущими и, наконец, сравнивают цикл Бродского с изученными ранее произведениями. Все это позволяет охарактеризовать «модель мира, которая представлена поэтом».³

Сделаем **выводы**.

1. В большинстве случаев предполагается обзорное изучение лирических циклов с текстуальным анализом одного-двух стихотворений. К таким стихотворениям, например, относятся «О, как убийственно мы любим...» («Денисьевский цикл» Ф.И. Тютчева), «Река раскинулась. Течёт, грустит лениво...» (цикл «На поле Куликовом» А. А. Блока), «Гамлет» («Стихотворения Юрия Живаго» Б.Л. Пастернака).

Тем не менее в отдельных случаях на основе предложенных методических материалов может быть организовано более глубокое и развёрнутое изучение лирического цикла, имеющее в качестве точек опоры несколько произведений, яв-

² Программа по литературе для 5–11 классов общеобразоват. школы / Авт.-сост.: Г.С. Меркин, С.А. Зинин, В.А. Чалмаев. 2-е изд. — М.: Русское слово, 2005. — 200 с. — С. 136.

³ Шутан М.И. «Стихи о зимней кампании 1980-го года» И.А. Бродского // Литература. — 2016. — №2. — с. 49-53.

ляющихся наиболее значимыми, или все произведения, входящие в макротекст (Г.Н. Ионин и М.М. Голубков об изучении «Денисьевского цикла» Ф.И. Тютчева; В.Г. Маранцман, Б.А. Ланин, Г.А. Обернихина об изучении «Стихов о Прекрасной Даме»; Л.В. Шамрей об изучении цикла А.А. Блока «Кармен»; В.Г. Маранцман и Б.А. Ланин об изучении цикла А.А. Блока «На поле Куликовом»; М.И. Шутан об изучении «Стихов о зимней кампании 1980-го года» И.А. Бродского).

2. Анализ отдельных стихотворений сочетается с их сопоставлением, позволяющим сделать выводы о характере развития темы, образа, мотива. Определённое место в деятельности школьников занимает контекстуальный подход к лирическому циклу, выводящий их за рамки макротекста, который оказывается в центре их внимания. Это рассмотрение «Денисьевского цикла» в контексте «Панаевского цикла» — статья О.Д. Подсадных, программа В.Г. Маранцмана; рассмотрение «Стихов о Прекрасной Даме» в контексте лирики В.А. Жуковского и А.А. Фета — программы Б.А. Ланина и В.Г. Маранцмана; соотнесение цикла «Кармен» с произведениями П. Мериме, Ж. Бизе, Р.К. Щедрина, И.С. Тургенева, М. Горького в статье Л.В. Шамрей; соотнесение цикла «На поле Куликовым» с произведениями русской живописи рубежа веков, с другими произведениями А.А. Блока, со «Словом о полку Игореве» в программах и учебниках В.Г. Маранцмана и А.И. Княжицкого; рассмотрение «Стихотворений Юрия Живаго» в контексте романа Б.Л. Пастернака в большинстве программ; соотнесение цикла И.А. Бродского «Стихи о зимней кампании 1980-го года» с произведениями «Валерик» М.Ю. Лермонтова, «Война и мир» Л. Н. Толстого, «Тихий Дон» М.А. Шолохова, «Афганский муравей» Е. А. Евтушенко, картинами белорусского художника Л. Шакинко в статье М.И. Шутана).

3. Внимание к поэтике изучаемых произведений (художественное пространство и время, образы-символы, мотивы, изобразительно-выразительные средства, ритмическая организация текста и т. п.) обнаруживается в методических материалах, предполагающих серьёзный текстуальный анализ лирических циклов, а не обзор, что свидетельствует о комплексном подходе к организации когнитивной деятельности школьников.

4. Внимание к композиционной структуре лирических циклов прежде всего проявляется в методических статьях Л.В. Шамрей и М.И. Шутана, посвящённых произведениям А.А. Блока и И.А. Бродского.

Представленные выше методические материалы не могут претендовать на абсолютную полноту, но позволяют сделать выводы о некоторых очень важных тенденциях, связанных с изучением лирических циклов в школе.

1.4. Методика изучения лирического цикла

Прежде всего необходимо сформулировать **принципы организации художественного материала на уроках изучения лирических циклов.**

1. Первый принцип можно назвать *линейным* («вслед за вторым»), так как он предполагает рассмотрение макротекста от первого лирического стихотворения до последнего, хотя в процессе аналитико-интерпретационной деятельности школьников отдельные звенья «цепи» могут быть пропущены. При реализации этого принципа особую значимость приобретает этап обобщения, призванный создать картину художественной целостности. Как показывает практика, добиться такого результата помогает стратегический вопрос, который звучит в начале учебного занятия. Он и определяет вектор, направление многоплановой деятельности школьников, подготавливая основу для серьёзного обобщения. При этом, естественно, возможны варианты.

Например, при линейном изучении цикла М.И. Цветаевой «Стихи о Москве» в роли стратегического может выступать следующий вопрос: «Можно ли утверждать, что постепенно лирическое «Я» начинает превалировать над образом Москвы?» Совершенно очевидно, что ответ на этот вопрос ученики дадут лишь в результате постепенного, поэтапного рассмотрения стихотворений — от лирической миниатюры «Облака — вокруг...» до произведения о рябине «Красною кистью...».

2. Второй принцип можно назвать *концентрическим*. В математике концентрические окружности — это «окружности, имеющие общий центр, но различные радиусы».¹ В роли общего центра, если мыслить образно, выступает доминантное стихотворение, от которого как бы протягиваются нити к другим стихотворениям цикла.

Как уже было ранее сказано, в цветаевском цикле доминантой является стихотворение «Облака — вокруг», так как в нём сосредоточены практически все мотивы и образы цикла, которые будут встречаться в последующих стихотворениях («дивный град», «сорок сороков церквей», «купола», «колокольный звон», «семихолмие», мотивы пути и смерти).

При такой логике организации художественного материала лишь доминантное стихотворение осмысляется как целостность, все же другие стихотворения рассматриваются фрагментарно.

Но лирический цикл может «прокручиваться» через центральный художественный образ, признаки, свойства, которого раскрываются в произведениях, входящих в его структуру, или же в центре внимания может быть целый комплекс мотивов (образов). Или же в центре внимания может быть целый комплекс мотивов (образов). Это второй вариант действия концентрического принципа. При постижении цветаевского цикла таким центральным образом может выступать образ Москвы, цельная картина которой как бы воссоздаётся по отдельным деталям, а на этапе обобщения будут сделаны выводы об отношении к ней лирической героини.

С какой методической традицией непосредственно соотносится сформулированный выше подход к организации художественного материала на уроках изучения лирических циклов?

Это группировка лирических стихотворений на тематической основе. В этом случае в рамках одного учебного занятия изучаются произведения, объединённые общей темой. Именно так организован материал в пособии З.Я. Рез, посвящённом изучению лирики Н.А. Некрасова (народ, город, тема революционного

¹ Словарь иностранных слов. — 16-е изд., испр. — М.: Русский язык, 1988. — 624 с. — С. 256.

подвига, тема поэта и поэзии).¹ Развёрнутое сопоставление стихотворений С.А. Есенина «Я последний поэт деревни...», «Неуютная жидкая лунность...» и «Спит ковыль. Равнина дорогая...», объединённых темой «Отношение поэта к новой и старой России», представлено в пособии В.П. Медведева.²

Само содержание программ даёт возможность именно такой организации поэтического материала в рамках учебного занятия. Покажем это на примере отдельных формулировок из программы под редакцией В.Ф. Чертова: «Основные темы поэзии Пушкина (свобода, любовь, дружба, творчество), их развитие на разных этапах его творческого пути» (9 класс), «Тема родины. Человек, природа и история в лирике Тютчева. Тема «невыразимого». Любовь как стихийное чувство и «поединок роковой» (10 класс); «Отражение в лирике Ахматовой глубины человеческих переживаний. Психологизм ахматовской лирики. Тема любви и искусства. Патриотизм и гражданственность поэзии Ахматовой» (11 класс).³

Приведём пример планирования раздела «Лирика М.Ю. Лермонтова» в девятом классе, в котором каждая тема урока обозначена эпиграфом, определяющим ракурс когнитивной деятельности учеников. «В центре системы уроков — нравственные вопросы, скрепляющие эту систему, создающие непрерывность размышления, не позволяющие затухнуть интересу»⁴, — пишет В.Г. Маранцман.

Урок 1. «Желания». На яркий, манящий простором и движением мир поэт смотрит из темницы. Чтение стихотворений «Синие горы Кавказа, приветствую вас...», «Жалобы турка», «Для чего я не родился...» Анализ стихотворения «Желанье» (1832 г.) и сопоставление его с романсом А.Г. Рубинштейна, в котором сила лермонтовского порыва к свободе вызвана стеснённой жизнью, неволей.

Урок 2. «Приличьем стянутые маски». Светский мир, с которым столкнулись желания поэта. Проблемный вопрос: что же давало Лермонтову силы сохра-

¹ Рез З.Я. Лирика Н.А. Некрасова в школьном изучении (9 класс): Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1982. — 96 с.

² Медведев В.П. Изучение лирики в школе: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1985. — 208 с. — С. 26–28.

³ Программы общеобразоват. учреждений. Литература. 5–11 классы: базовый и профильный уровни / Под ред. В.Ф. Чертова. — М.: Просвещение, 2007. — 126 с. — С. 79, 93, 113.

⁴ Маранцман В.Г. Изучение литературы в 9 класс: Метод. пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1992. — 208 с. — С. 172.

нить желания юности, остаться верным себе? Анализ стихотворений «Смерть Поэта» и «Как часто, пёстрою толпою окружён...»

Урок 3. «Над миром мы пройдем без шума и следа». В пределах одной поэтической темы (отношение Лермонтова к своему поколению) ученикам необходимо показать эволюцию взглядов и поэтики Лермонтова. Анализ стихотворений «Монолог» и «Дума».

Урок 4. «Любить, но кого же?» Следим за трагическими попытками поэта найти спасение в любви. Чтение стихотворений «Нищий», «Я не унижусь пред тобою...» Анализ стихотворения «Нет, не тебя так пылко я люблю...» и сопоставление его с лермонтовским стихотворением «Я видел раз её в весёлом вихре бала...» и пушкинским стихотворением «Не пой, красавица, при мне...» Сравнение романсов Шишкина и Титова на текст стихотворения Лермонтова.

Урок 5. «Жизнь моя — я сам». Цель урока — показать ученикам, почему творчество было мучительно и спасительно для поэта, а также нарастание трагического звучания темы поэта и поэзии. Сравнение стихотворений Пушкина «Муза» (1821 г.) и Лермонтова «Молитва» (1829 г.). Анализ стихотворений «Поэт» (1838 г.), «Молитва» (1839 г.), «Есть речи — значенье...», «Журналист, читатель и писатель» (1841 г.).

Урок 6. «Горные вершины». Стихии жизни, которые остались притягательными для Лермонтова: природа и народ. Это те горные вершины духа, на которые поэт поднялся, сумев сохранить верность себе, желаньям юности. Анализ стихотворений «Выхожу один я на дорогу...» и «Родина».¹

В скомпонованном нами методическом материале в рамках каждого занятия действует линейная логика, а сами произведения располагаются за небольшими исключениями на основе хронологического принципа. Причём чётко выделяются лирические стихотворения для ознакомления и текстуального анализа. Отличительная черта планирования — установка на систематическую сопоставительную деятельность школьников (сопоставление разных стихотворений М.Ю. Лермон-

¹ Маранцман В.Г. Изучение литературы в 9 класс: Метод. пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1992. — 208 с. — С. 172–184.

това, а также сопоставление стихотворений М.Ю. Лермонтова и А. С. Пушкина, относящихся к одной тематической группе; сопоставление стихотворений М.Ю. Лермонтова с их музыкальной интерпретацией).

Примечательная особенность системы изучения лирического творчества Б.Л. Пастернака в одиннадцатом классе, предлагаемая М.И. Шутаном, заключается в следующем: «1) на каждом уроке присутствует образ или образный ход, выполняющий синтезирующую функцию и включающий механизм моделирования читательского восприятия; 2) лирические произведения, входящие в ассоциативный ряд, объединены не только образом или образами одного семантического ряда, но и тематически (любовь, Россия, природа, творчество, смерть)». Ниже приводится сводный материал из монографии М.И. Шутана, демонстрирующий образно-тематическую сторону занятий по лирике русского поэта 20го века: 1) творческая индивидуальность поэта (образ дождя; поэтические фрагменты); 2) любовь (образ преодоленного хаоса; «Любимая, – жуть! Когда любит поэт...», «Любить иных – тяжёлый крест...», «Зимняя ночь»); 3) Россия (образ лика; «Ожившая фреска», «На ранних поездах»); 4) «Природа, мир, тайник вселенной...» (образ солнца; «Когда разгуляется» Б.Л. Пастернака и «Перед солнцеворотом» Е. Рейна); 5) творчество (Образ губки, вбирающей мир; «Что почек, что клейких заплывших огарков...», «Определение поэзии», «Зовите это как хотите...», «Музыка»); 6) человек и смерть (от «сумрака ночи» — к «свету без пламени» и «свету неяркому»; «Гамлет», «Август», «В больнице»).¹

Соотнесём изучение лирического цикла с изучением стихотворений, относящихся к одной тематической группе.

Прежде всего назовём *общие черты*:

1) линейная организация изучения лирических текстов;

¹ Шутан М.И. Моделирование как учебная деятельность на уроке литературы.: Монография. — Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2007. — 181 с. — С. 128–129.

² Методика преподавания литературы: Учеб. пособие для студентов / Под ред. З.Я. Рез. — М.: Просвещение, 1977. — 384 с. — С. 136–141, 152–155.

2) выявление на этапе обобщения метасмысла, возникающего в результате соотнесения лирических стихотворений друг с другом, метасмысла, не равного смыслу каждого из них;

3) использование сходных приёмов постижения авторской позиции в соответствии с классификацией В.Г. Маранцмана (изучение композиции произведения, особенностей стиля, сопоставление произведения с его реальной основой, комментарий, сопоставление данного произведения с другими произведениями писателя, сравнение произведений разных писателей или отдельных элементов художественных текстов, сопоставление литературного текста с произведениями другого вида искусства, сопоставление литературного текста с его художественной интерпретацией¹);

4) создание собственных произведений на основе тем, мотивов, образов изучаемых лирических произведений; создание собственного произведения в определённом жанре;

Последняя черта сходства требует уточнения.

Так М.А. Рыбникова описывает занятия, на которых после изучения произведений А.С. Пушкина и Ф.И. Тютчева об осени детям предлагается написать сочинение об этом времени года.² Причём каждый из них самостоятельно озаглавливает свою работу. Обязательное требование — включить в литературный этюд несколько поэтических цитат, которые должны органично войти в его структуру. Это требование представляется важным, так как в процессе выполнения творческой работы юные авторы не только доверяются своим жизненным впечатлениям и фантазии, но и держат в поле зрения поэтические образцы, дисциплинирующие творческую мысль.

В программе под редакцией В.Г. Маранцмана присутствует раздел «Литературное творчество», в который входят задания указанного типа, например: сочинение баллады по картине И.К. Айвазовского, сочинение автобиографического рассказа «Обида», поэтическая зарисовка по мотивам прочитанных стихотворе-

³ Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения: Пособие для учителя. — М., 1985. — 288 с. — С. 82–87.

ний Б.Л. Пастернака (шестой класс), сочинение хокку, сочинение новеллы «Отец и сын» (седьмой класс), сочинение послания или эпиграммы на современную тему (восьмой класс), сочинение сонета, словесные этюды-пейзажи, сочинение по жизненным впечатлениям «Портрет моего друга» (девятый класс),¹ сочинение «Сон о моём детстве» (десятый класс), стихотворение-стилизация в духе раннего Н. Гумилёва, написание новеллы по одному из стихотворений А. Ахматовой, сочинение на тему «Я не люблю...» (11 класс).² Реализация идеи литературного творчества школьников, представленной в программе под редакцией В.Г. Маранцмана, обнаруживается в учебно-методическом пособии Е.Р. Ядровской (в качестве примеров приведём анализ баллад и рассказов с приметами комического сказа, созданных школьниками).³

А теперь раскроем *черты различия*:

1) меньшая автономность стихотворений из лирического цикла как элементов целого по сравнению со стихотворениями, входящими в одну тематическую группу (большая, более разветвлённая связь текстов на уровне темы, мотива, образа-символа, ритмической организации, лирического сюжета, композиции);

2) структурирование текстов из лирического цикла не только в соответствии с линейным принципом, но и с принципом концентрическим;

3) использование приёма формирования лирического цикла.

Последний приём предполагает подбор произведений поэта, которые могли бы войти в один лирический цикл, и расположение их определённым образом. И подбор произведений, и их расположение школьникам необходимо обосновать.

В качестве самостоятельной письменной работы задание такого типа предлагает старшеклассникам Г.Н. Ионин: «Мой цикл лирических шедевров Тютчева (диалог стихотворений)». Причём комментирует его следующим образом: «Диа-

¹ Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования. 5–9 классы. / Под ред. В.Г. Маранцмана. — М.: Просвещение, 2005. — 222 с. — С. 75, 89, 91, 106, 113, 120, 145, 178, 187, 198.

² Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования. 10–11 классы. / Под ред. В.Г. Маранцмана. — М.: Просвещение, 2005. — 176 с. — С. 46, 91, 122, 156.

³ Ядровская Е.Р. Чтение как диалог: уроки литературы в основной школе. Учебно-метод. пособие. — СПб.: ООО «Книжный Дом», 2011. — 264 с. — С. 94–98 106–110.

лог стихотворений (первая тема) — это ваш Тютчев: вы отбираете наиболее близкие вам стихи и сами составляете из них цикл тютчевской лирики; они чем-то родственны друг другу — именно об этом вам и нужно рассказать в сочинении, показав их переключку (ваше ощущение сходства и различия, настроений, мотивов, отдельных строк тех стихотворений, которые вы объединили в составленный вами «цикл»)).¹

Г.Л. Ачкасова даёт задание десятиклассникам составить циклы из фетовских стихотворений. Школьники предложили циклы с такими названиями, как «Сны», «Грёзы», «Звуки», «Запахи», «Свиданья», «Утро». Кроме того, вместе попытались составить цикл «Воспоминания о саде свиданий». Причём в цикл были включены следующие стихотворения поэта: «Ночь лазурная смотрит на скошенный луг...», «Я говорил при расставанье...», «Я был опять в саду твоём...», «С какой я негою желанья...», «Та же звёздочка на небе...» и нашли основания для такой циклизации: «Первое стихотворение задаёт тон: нежный, трепетный, бережный. Каждый запах, цветок, птица, ива, знакомая звёздочка, липовая аллея вызывают у лирического героя множество светлых чувств, воспоминаний, которые наплывают, как волна за волной. Второе как бы продолжает первое. Оно о расставании, об обещании сохранить в воспоминанье «святую молодость твою». Третье стихотворение — возвращение в сад, тоска по любимой. Тот же сад, те же аллеи, трели соловья, но нет её. И всё-таки сад очень дорог лирическому герою. Воспоминания о любимой в нём всё преображают. В четвёртом тоска усиливается. Звезда, которую герой ищет в ночи, шлёт ему не «мерцанье», не «алмазные лучи», а «молчаливую думу». Последнее стихотворение такое, будто всё, о чём говорилось раньше, стало мелодией. Слова «далека», «навсегда» как песенный рефрен. Лирический герой как будто хочет забвенья, но всё стихотворение — боль и счастье от любви».²

¹ Ионин Г.Н и др. Литература. 10 класс: учебник для общеобразоват. учреждений (базовый и профильный уровни): в 3 ч. Ч. 1 / Под ред. Г. Н. Иониной, Г.И. Беленького. — 10-е изд., перераб. — М.: Мнемозина, 2009. — 512 с. — С. 327.

² Ачкасова Г.Л. А.А. Фет-импрессионист (К вопросу изучения в школе) // Эпоха «великих потрясений» в литературе, языке и культуре («Фетовские чтения»): Материалы Международной

Лирический цикл, представленный выше, выстраивается на основе психологического сюжета, каждое звено которого фиксирует определённое настроение, душевное состояние. При этом особое значение приобретают воспоминания лирического героя о любви и знаки прошлого — символические образы, среди которых, пожалуй, главное место занимают сад и звезда.

Приведём примеры заданий, предлагаемых Г.Л. Ачкасовой в учебнике для десятого класса, на основе которых (при условии их трансформации) перед школьниками может быть поставлена задача — создать лирические циклы А.А. Фета, ориентируясь на образно-тематический принцип: «Найдите стихотворения, в которых тема природы и тем любви сливаются, дополняя друг друга. Выучите наизусть понравившиеся наизусть, подберите созвучную ему музыку и на её фоне прочитайте стихотворение»; «Космичность» поэзии Фета особенно ощутима в «ночных» стихотворениях. Попытайтесь доказать это, обратившись к конкретным произведениям поэта»; «Прочитайте стихотворения, в которых присутствует «музыкальный элемент»: «Шопену», «Пойми хоть раз тоскливое признание...», «Когда трепещут эти звуки...», «Певице», «Злая песнь! Как больно возмутила...», «Восточный мотив», «Серенада», «Романс», «Колокольчик», «Колыбельная песня сердцу», «Шарманщик» и другие. В одних — выражено музыкальное впечатление, другим присущи особенности, сближающие поэзию с музыкой, в третьих музыка — своеобразный портрет композитора или способ осмысления мира. Выберите наиболее понравившееся стихотворение и расскажите, как в нём воплотилось музыкальное начало».¹

В формулировке последнего задания школьникам даются ориентиры, на основе которых они сгруппируют названные лирические стихотворения А.А. Фета и в развёрнутой форме обоснуют свой вариант. При условии расширения круга произведений ученики могут создать три лирических цикла.

научной конференции / Под ред. Е.М. Криволаповой. — Курск: Курский государственный университет, 2018. — С. 230–238.

¹ Литература. 10 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. Базовый уровень. В 2 ч. Ч. 2 / Под общ. ред. Л.А. Вербицкой. — М.: Просвещение, 2019. — 240 с. — С. 15, 19.

Объединим все направления в методике преподавания литературы в школе, на которые мы опираемся в нашем исследовании:

1) группировка лирических произведений на основе образно-тематического принципа (Г.И. Беленький, С.А. Зинин, Г.Н. Ионин, А.И. Княжицкий, В.Я. Корovina, Т.Ф. Курдюмова, Б.А. Ланин, Ю.И. Лысый, В.Г. Маранцман, В.П. Медведев, З.Я. Рез, В.Ф. Чертов, М.И. Шутан и др.);

2) изучение лирических циклов: теория и практика (Б.А. Ланин, А.И. Княжицкий, В.Г. Маранцман, Л.В. Шамрей, М.И. Шутан и др.); приём формирования лирических циклов (Г.Л. Ачкасова, Г.Н. Ионин и др.);

3) теория приёмов постижения авторской позиции (В.Г. Маранцман);

4) литературное творчество: теория и практика (М.А. Рыбникова, В.Г. Маранцман, Е.Р. Ядровская и др.).

Своеобразие нашего подхода к изучению лирического цикла в школе проявляется в методической адаптации филологической теории Э.А. Стерьепулу (см. параграф 2) и в использовании критериев оценки системного мышления, сформулированных Сычёвыми И.А и О.А. (см. параграф 1).

1.5. Констатирующий эксперимент

Охарактеризуем диагностику, предшествующую организации изучения лирических циклов в старших классах. Отметим, что в констатирующем эксперименте участвовало 50 десятиклассников (гимназия №13, г. Нижний Новгород).

Первое задание работы носило теоретический характер. Учащиеся должны были самостоятельно выявить признаки лирического цикла, сделав необходимые обобщения, опираясь на свой читательский опыт и предложенные стихотворения «Денисьевского цикла» Ф.И. Тютчева: «Слово «цикл» греческого происхождения.

Значение греческого слова – «круг». Каковы, на ваш взгляд, признаки лирического цикла? Отвечая на вопрос, обыграйте этимологию слова».

Задание вызвало у учеников определенные трудности. Так, более половины участников эксперимента в качестве главного признака лирического цикла назвали общность темы (идеи), что, действительно, зачастую таковым и является (61%), однако остальные 39% этот признак проигнорировали. Со вторым по популярности ответом дело обстоит ещё хуже: наличие сквозных образов и мотивов обнаружили только 39% учащихся.

Нередко десятиклассники рассматривают лирический цикл по аналогии с эпическими произведениями (к которым они более «привыкли» в течение года), а потому называют ряд признаков ошибочно. В частности, как один из важнейших признаков выделяется единство героев (тогда как стихотворения лирического цикла вовсе не обязательно должны группироваться вокруг каких-либо персонажей): *«В лирическом цикле единый лирический герой и посвящены стихотворения одному человеку»* (Валерия П.); *«Я думаю, что действующие лица повторяются из одного произведения в другое»* (Наталья Щ.). Это связано, вероятно, с тем, что ученикам знакома по урокам литературы история взаимоотношений Ф.И. Тютчева и Елены Денисьевой, которой и посвящен цикл. В результате получилось, что учащиеся рассматривали некую разновидность цикла (вариант) как инвариант.

С вышесказанным связаны и следующие два ошибочных варианта ответа – наличие сюжета (развития действия) и обязательное единство времени и места в лирическом цикле, что связывается с отражением в цикле событий определенного этапа жизни поэта: *«Лирический цикл, как правило, имеет сюжет, в основе которого лежит история любви»* (Ксения Т.); *«Мы погружаемся в события определенного этапа жизни поэта»* (Александра К.); *«Стихотворения цикла написаны в одном месте, в одно время, при неизменных обстоятельствах»* (Наталья З.). В последнем случае биографический подход возводится в абсолюте, что недопустимо при изучении лирики в целом. Совсем другое дело, когда ученики (таких 27%) пишут о развитии темы, чувства, мотива: *«Линия любви развивается из стихотворения в стихотворение, автор как будто нам рассказывает историю в не-*

скольких произведениях» (Вера М.); «По стихотворениям цикла можно проследить развитие чувства героя к возлюбленной, как оно меняется с ходом времени» (Полина С.). Однако 20% учеников считают, что чувство на протяжении цикла остается неизменным и как раз является мощным связующим звеном: «Во всех стихотворениях цикла показано одно и то же психологическое состояние лирического героя» (Алиса П.). Подобное наблюдение представляется более чем поверхностным, это говорит о недостаточной углубленности ученицы в текст, нежелании увидеть и понять многочисленные оттенки эмоционального состояния лирического героя.

Говоря о структуре цикла, некоторые из учеников (16%) справедливо отметили наличие строгой последовательности стихотворений в лирическом цикле: «Стихотворения в цикле находятся в определенной последовательности. Каждое из них наполнено смыслом, который дает новый виток событий, и мы видим, что изменилось в чувствах лирического героя» (Дарья Д.). Однако большинство учащихся никаких закономерностей в этом не увидели и лишь попытались обыграть этимологию слова «цикл» с помощью метафоры движения по кругу: «Стихотворения цикла как бы двигаются по кругу: все возвращается к тому месту, с которого все и начиналось» (Дарья М.); «Последнее стихотворение связано с первым, образуя круг» (Анна П.). Очевидно, что подобная гипотеза весьма натянута, так как представляет собой попытку дать хоть какое-то объяснение этимологии слова.

Лишь 7% учеников отметили главную структурную особенность лирического цикла – его целостность и одновременно членимость: «В цикле каждое стихотворение своеобразно, оно может быть самостоятельным, но в то же время соединено с другими» (Наталья Щ.). Еще один ученик написал о целостности взгляда на мир лирического героя цикла. То есть немногие из участников эксперимента смогли увидеть цикл как систему художественных текстов.

Выполняя второе задание, ученики должны были описать нравственно-психологический мир лирического героя Ф.И. Тютчева в данном цикле. Главной ошибкой учеников стало то, что большинство из них сконцентрировали свое вни-

мание лишь на одном аспекте вопроса — своеобразии чувства любви лирического героя. При этом такие стороны, как черты характера, особенности мировосприятия, мировоззрения героя, его психология, практически не были затронуты. Все это очень обеднило ответы учеников и не позволило им создать полнокровной картины нравственно-психологического мира лирического героя.

Итак, первое, с чего начали описывать внутренний мир лирического героя большинство участников эксперимента, – это чувство любви. При этом 95% учащихся охарактеризовали эту любовь как искреннее, сильное, глубокое чувство, занимающее центральное место в жизни лирического героя: *«Лирический герой до безумия влюблён в Денисьеву, она для него – всё»* (Дарья П.); *«Любовь в понимании героя – глубокое стихийное чувство, наполняющее всё существо человека»* (Марсела А.). 17% из них классифицировали это чувство как страсть. 5% учеников называли чувство возвышенным. 19% выдвинули предположение, что чувство любви от стихотворения к стихотворению приобретает разные оттенки и нюансы, показывая одновременно и перемены в самом лирическом герое: *«Лирический герой в этих стихотворениях переживает все оттенки любви: влюблённость и саму любовь; понимание, что любовь даёт не только радость и счастье, но и горе, страдания и слёзы; разочарование в любви; те чувства, которые остались; душевная пустота, мертвенность души»* (Ксения Ж.).

Далее учащиеся попытались объяснить специфику чувства лирического героя Ф.И. Тютчева. 88% учеников отметили, что любовь в этом лирическом цикле окрашена в мрачные тона. Она приносит не столько ощущение счастья, сколько страдания, боль и щемящее чувство тоски: *«Удел лирического героя — страдания и муки»* (Тарас Р.); *«Он любит, но его любовь не делает его счастливым, она приносит лишь боль»*(Арина М.); *«В стихотворениях лирический герой показывает свою любовь к Денисьевой, свои страдания и, самое главное, — страдания своей любимой»* (Анна П.). 19% учащихся обратили внимание на сложность и противоречивость чувств лирического героя: *«Психологический мир лирического героя очень сложен: он сильно и страстно любит и в то же время мучается и тоскует»* (Надежда П.).

В чем же причины того, что любовь в цикле Ф.И. Тютчева так драматична и даже трагична? 38% учеников считают, что главной причиной страданий лирического героя является смерть возлюбленной: *«Последние стихотворения цикла пронизаны скорбью и грустью. Прошло два года после смерти любимой, но он не забывает ее. Он не может смириться с ее смертью»* (Владимир М.). Получается, что эти ученики рассматривают только последние три стихотворения цикла, написанные уже после смерти Е. Денисьевой, совершенно игнорируя все предыдущие. В результате картина психологического состояния лирического героя остается неполной и однобокой, ведь рассматриваются отдельные произведения, а не лирический цикл как единое целое.

12% учеников в качестве причин страданий называют разочарование в любви, объясняя его угасанием чувства или безответной любовью.

Лишь 50% учеников (из тех, что попытались выявить причинно-следственные связи) смогли приблизиться к истинным причинам внутренних противоречий лирического героя: он страдает от глубокого чувства вины перед своей возлюбленной. Он чувствует себя виновным и в том невыносимом положении, в котором оказалась его любимая из-за их «преступной» связи, и в неспособности дать ей взамен такое же сильное чувство, какое она дарила ему, и, в конечном итоге, в ее смерти: *«Его любовь отравлена сознанием вины перед возлюбленной, он понимает, сколько боли и унижения он принес бедной женщине. Он жалеет, что не ценил любовь Денисьевой, хотя всегда понимал, как в ней нуждается. После ее смерти он чувствует себя одиноким и потерянным»* (Дарья М.); *«Лирический герой понимает, что губит свою возлюбленную. Мы видим в этих стихотворениях его суровое саморазоблачение. Он ясно осознаёт свою вину перед любимой женщиной и после её смерти страдает и мучается»* (Надежда П.).

Часть учеников, размышлявших о причинах трагизма в цикле Ф.И. Тютчева, подошла и к философскому осмыслению любви, которое присутствует в данном лирическом цикле. 17% попытались раскрыть тютчевскую метафору любви как «поединка двух сердец»: *«Любовь – это столкновение двух близких друг другу родственных душ, но проблема в том, что сила характеров и темпераментов у*

людей разная. И здесь начинается некое противостояние, требующее порой поиска компромиссов» (Максим К.); «Любовь показывается не как некое гармоническое чувство, а как «поединок роковой». На мой взгляд, Тютчев считает, что в накале страстей гибнет тот, кто любит сильнее» (Анастасия Ц.). Действительно, метафора любви-поединка занимает важнейшее место в лирическом цикле, и ее можно было бы найти не только в стихотворении «Предопределение». К сожалению, выявить ее смогли совсем немногие.

Другая важная философская мысль Ф.И. Тютчева — о неизбежности трагической развязки любви — нашла отражение в работах 12% учеников: «Любовь дана человеку Богом как «и блаженство, и безнадежность». Герой осознает, что она гибельна, что она обречена. Автор говорит о скоротечности счастья» (Марсела А.). Эпитет «роковая» по отношению к любви выделили еще 21% учеников.

Что же касается обрисовки внутреннего мира, особенностей характера и психологии лирического героя, то ученики называют лишь какие-то отдельные черты. Так, 7% учащихся характеризуют лирического героя как человека чувствительного, способного на сопереживание, сочувствие: «Лирический герой представляется мне человеком, способным на сочувствие, сострадание, а главное — он может понять. Несомненно, он чувствует ответственность за свою возлюбленную» (Ольга Д.); «Он старается показать нам внутренний мир возлюбленной, ее чувства, ее душу. Он стремится проникнуть в ее сердце, ее мысли» (Анна П.). 5% учеников видят у лирического героя романтическое мироощущение: «Лирический герой — романтик. Он живет в своем мире, в котором есть место только им одним, забывая, что общество окружает человека везде. Он обожествляет Е. Денисьеву, называя ее ангелом («Ангел мой, ты видишь ли меня?»), ее жизнь считает подвигом. Романтической является и метафора, с помощью которой показано состояние лирического героя после смерти Денисьевой («Разбитый челн, заброшенный волною на безымянном диком берегу»)» (Татьяна К.).

Оценили духовный мир героя с точки зрения нравственности немногие (7%), причем мнения оказались разными. С одной точки зрения, лирический герой — эгоист: «Лирический герой не думает ни в чем уступать возлюбленной.

Отсюда возникает мотив страдания: получается, что он постоянно вынуждает любимую женщину мучиться» (Максим К.). С другой точки зрения, лирический герой — нравственный человек: *«То, что он испытывает муки совести, характеризует его как нравственного человека»* (Татьяна К.).

Лишь немногие учащиеся особое внимание обратили на состояние лирического героя после смерти возлюбленной. 5% учеников отметили, что он живет прошлым, воспоминаниями. 11% подчеркнули, что после смерти любимой лирический герой впал в состояние апатии, безразличия ко всему окружающему, его душа «омертвела»: *«В конце цикла в душе лирического героя появляется застой, безразличие ко всему вокруг»* (Ксения Я.); *«Лирическому герою теперь лучше испытывать боль, чем равнодушие ко всему, он жаждет «живой муки»»* (Алиса П.).

Третье задание предлагало учащимся выбрать наиболее значимое, на их взгляд, стихотворение цикла и в развернутой форме показать его место в данном цикле, обязательно указав линии связи с другими стихотворениями. То есть ученики, не зная самого термина, должны были определить доминанту лирического цикла и доказать свое мнение. Посмотрим, какие стихотворения выбрали десятиклассники: «О, как убийственно мы любим...» (36%), «Есть и в моем страдальческом застое...» (28%), «Накануне годовщины 4 августа 1864 года» (15%), «Не говори! Меня он, как и прежде, любит...» (8%), «Предопределение» (5%), «Я очи знал, – о, эти очи!..» (5%), «Она сидела на полу...» (3%).

Обратимся к аргументации, которую предложили в доказательство своей точки зрения ученики. Итак, в стихотворении «О, как убийственно мы любим...» были выявлены следующие линии связи с другими произведениями цикла: мотив страдания в любви (50%), мотив безысходности, неизбежности трагического финала (50%), мотив «роковой» встречи (43%), кульминация в сюжете (36%), мотив губительной силы страсти (21%), природные образы (21%), мотив любви как поединка (14%), мотив тоски (14%), мотивы глаз и слёз (14%), мотив вины перед возлюбленной (7%).

При выделении линий связи можно заметить ряд ошибок и недочетов. В частности, не совсем корректны такие формулировки, как «природные образы» (в данном стихотворении лишь используется стёртая метафора «розы ланит» и сравнение недолговечного счастья с «северным летом»). Однако более важной проблемой является уход от задания, в котором нужно было проводить параллели с другими стихотворениями цикла. Зачастую ответы учеников представляют собой краткий анализ или интерпретацию конкретного стихотворения и лишь вскользь делается обращение к тем или иным стихотворениям или к циклу «вообще». В качестве примера можно привести фрагмент работы Марселлы А.: *«В стихотворении «О, как убийственно мы любим...» наиболее полно выражено тютчевское представление о любви как о «встрече роковой». «В буйной слепоте страстей» человек разрушает радость любви, ее очарование: «Мы то всего вернее губим, что сердцу нашему милей!» Чувства в стихотворении сильны и беззаветны, сердца преданы друг другу, однако обречены. Обречены не только на любовь, но и на поединок друг с другом. И это неизбежно».*

Выполняя это задание, ученики должны были очень внимательно и тщательно работать с текстами стихотворений, находя общие образы и мотивы и приводя соответствующие цитаты, которые позволили бы увидеть эти «переклички». Однако статистика показывает, что подобную добросовестную работу провели лишь 20% учащихся, выполнявших задание. Остальные лишь давали те или иные комментарии, только называя тему, образ или мотив, связывающий стихотворения.

Результаты констатирующего эксперимента подводят к следующему выводу: в рамках преобразующего эксперимента необходимо

- 1) совершенствовать навыки анализа лирического текста у школьников (психологический мир лирического героя; картина мира, раскрывающаяся в лирическом стихотворении; система символических образов, анализ которых способствует постижению художественного содержания);

- 2) акцентировать внимание учащихся на темах, мотивах, образах, средствах речевой выразительности, скрепляющих элементы лирического цикла и позво-

ляющих говорить о нём как о художественном целом, и выработать соответствующий навык;

3) определять произведение-доминанту и видеть её место в структуре лирического цикла;

4) выявлять метасмысл, возникающий на стыке стихотворений, образующих лирический цикл, и выработать соответствующий навык.

Глава вторая

Изучение лирических циклов: преобразующий эксперимент и его результаты

2.1. Общая характеристика преобразующего эксперимента

В рамках преобразующего эксперимента проводились учебные занятия по следующим лирическим циклам: стихотворения А.А. Фета, посвящённые А.Л. Бржеской (10 класс); циклы А.А. Блока «Снежная маска», «Пляски смерти», «Кармен», цикл М.И. Цветаевой «Деревья», цикл А.А. Ахматовой «Тайны ремесла» (11 класс).

Выбор текстов для аналитико-интерпретационной деятельности старшеклассников обусловлен следующими факторами:

1) выбранные тексты будут способствовать углублению представлений учащихся о художественном мире каждого из лирических поэтов, об особенностях его поэтики;

2) в выбранных текстах актуализируются основные признаки лирических циклов;

3) выбранные циклы дают возможности для реализации как линейной, так и концентрической моделей учебного занятия;

4) выбранные циклы, будучи непростыми по своей структуре, создают возможности для развития системного мышления старшеклассников;

5) каждый лирический цикл, предложенный для аналитико-интерпретационной деятельности, как художественное целое не вошёл в школьную практику изучения литературы, что создаёт поле для эксперимента, в результате которого должен быть сделан вывод о возможности работы с ними в школе.

Изучение лирических циклов основывается на филологической концепции Э.А. Стерёпулу, в которой формулируются следующие их **признаки**:

1) «взаимосвязанность текстов циклового ряда»;

2) «взаимодополнительность» («для каждого текста, входящего в лирический цикл, все остальные тексты данного циклового ряда являются его контекстным окружением, или — иначе — дополнением данного текста»);

3) «валентность» («способность того или иного текста вступать в различные смысловые взаимоотношения с другими текстами данного циклового ряда»);

4) целостность («поэтические смыслы, порождаемые лирическим циклом, не сводятся к сумме поэтических смыслов составляющих его текстов, а представляют собой принципиально новое образование, обусловленное межтекстовыми взаимодействиями».¹

Уровень развития системного мышления определяется на основе следующей *критериальной базы*:

1) узнавание системных объектов;

2) видение системы как иерархической структуры взаимодействующих между собой элементов;

3) выделение общего принципа построения системы и её интегративных свойств;

4) конструирование на основе заданных интегративных свойств новой системы.²

2.2. Стихотворения А. А. Фета, посвящённые А. Л. Бржеской

В методической литературе в связи с изучением лирической поэзии А.А. Фета упоминается о лирических циклах. Так, по мнению Е.С. Роговера, в структуру урока о любовной лирике следует включить рассказ учителя о цикле стихотворений, связанных с Марией Лазич («Старые письма», «Не избегай, я не моллю...», «В тиши и мраке таинственной ночи...», «Ты отстрадала, я ещё стра-

¹ Стерёпулу Элены Апостолос. Лирический цикл как система поэтических текстов // *Facta Universitatis, University of Nis.* — 1998. — Vol.1. — No 5. — PP. 323-332.

² Сычев И. А., Сычев О. А. Формирование системного мышления в обучении средствами информационно-коммуникационных технологий. – Бийск, 2011. — 95 с. — С. 5, 50.

даю...», «Следить твои шаги, молиться и любить...»). «Это цикл исключительно драматических по своему характеру произведений: он обращён к умершей героине, и любовное чувство передаётся ретроспективно, как неутраченная боль и мучительное воспоминание. Этим они отличаются от некрасовских стихов о любви (панаевского цикла) и тютчевских (денисьевского цикла). <...> Одной из особенностей его, как отметил исследователь Б.Я. Бухштаб, является варьирование мотива огней, лучей, опалённости, горения, что связано с той катастрофой, которую пережил поэт».¹

Мы же сейчас покажем, как следует активизировать деятельность самих школьников в работе со стихотворениями А.А. Фета, посвящёнными А.Л. Бржеской. О циклизации в этом случае следует говорить с некоторой долей условности, так как сам поэт цикл не создавал, но он как бы объективно формируется, если помнить о той сюжетно-психологической канве, которая объединяет три стихотворения с одинаковым названием — «А.Л. Бржеской»: 1) «Далёкий друг, пойми мои рыданья...» (28 января 1879 г.), 2) «Опять весна! Опять дрожат листы...» (1879 г.) и 3) «Нет, лучше голосом ласкательно обычным...» (1886 г.). Ученикам можно предложить поразмышлять над тем, можно ли считать эти стихотворения циклом. Подобная работа способствует не только углублённому проникновению в текст, но и формированию системного мышления старшеклассников.

В начале урока необходимо дать учащимся краткую информацию об А.Л. Бржеской, о тех отношениях, которые связывали её с А.А. Фетом, предварительно задав вопрос ученикам: а как они поняли, какое место занимала эта женщина в жизни поэта. Здесь можно использовать статью Г.П. Блока «Фет и Бржеская»: «Имя мужа, имя друга, стоявшего между ними, они произносили часто, без страха и любовно. В толстой связке ласковых, дружески-нежных писем нет ни одного хотя бы косвенного намека на тайну общей вины. Обаяние женственного начала, которым цвела она, мужественное соловьиное обаяние «поэта-чародея», гордого богатством «в безумных стихах», влекли их друг к другу, — в этом нельзя сомне-

¹ Роговер Е.С. Методика преподавания литературы (этюды и очерки): Учебное пособие. — СПб.: Изд-во «Олимп-СПб», 2010. — 572 с. — С. 226–227.

ваться. Но не вина, а только возможность вины «питала горячку недуга». Была ли эта возможность намеренно принесена в жертву красоте отношений, была ли она невольно упущена, оставалась ли она неосознанной — об этом можно только гадать. Да и сами они едва ли могли ответить на этот вопрос. Так они и расстались».¹

Беседу о стихотворениях можно начать с вопроса, заданного на дом: «Какие темы, образы и мотивы связывают данные стихотворения?» Это задание соотносится с первым принципом системности лирического цикла — взаимосвязанность текстов циклового ряда — и позволяет глубоко проанализировать стихотворения, погружившись в текст. Во-первых, ученики отмечают, что объединяет эти стихотворения и жанр послания, и адресат (это то, что лежит на поверхности). Во-вторых, их связывают следующие мотивы: воспоминание (1 — «С тобой цветут в душе воспоминанья», 2 — «Опять мои воспоминанья живы»); рыданье (1 — «Далёкий друг, пойми мои рыданья», 3 — «Ведь это страстные, блаженные рыданья»); друг (1 — «Далёкий друг», 2 — «лучший друг наш спит в своей цветами убранной могиле», «Снеси ему сочувствие от друга», 3 — «И дружеской рукой срывать покров могильный»); сна (1 — «Прочь этот сон!», 2 — «друг наш спит в ... могиле», 3 — «Зачем уснувшего будить в тоске всеильной?»); жизнь и смерть (1 — «Что жизнь и смерть?», 2 — «Хоть смерть в виду, а всё же нужно жить», 3 — «Ведь это милые почившие сердца!»).

Опираясь на эти наблюдения, ученики могут ответить на вопрос, какое из стихотворений можно назвать доминантой цикла и почему. Доминантой этого цикла школьники называют первое стихотворение — «Далёкий друг, пойми мои рыданья...».

Выделив основные мотивы, учащиеся должны проследить, имеют ли они развитие, или же остаются неизменными от стихотворения к стихотворению. Помочь в этой работе могут следующие вопросы: 1) Можно ли увидеть в данных стихотворениях романтические мотивы? 2) Как соотносятся в них три лика вре-

¹ Г.П. Блок. Фет и Бржеская // Начала: Журнал истории литературы и истории общественности. — 1922. — № 2. — С. 106–123.

мени? 3) Можно ли воспринять эти три стихотворения как продолжение одно другого?

Так, в первом стихотворении романтические черты наиболее сильны: лирический герой романтически идеализирует адресата своего послания («Высокое волнение издалека мне голос твой принёс»), отмечая их духовное родство («Кто скажет нам, что жить мы не умели»). Он, поэт, находится в ситуации отчуждения («Напрасный жар! Никто не отвечает...») и видит лишь в Бржеской источник своего вдохновения («Лишь ты одна! ... и в сердце вдохновение...»). Но наибольший интерес представляет антитеза прошлого и настоящего, являющаяся романтической по своей сути. В настоящем жизнь лирического героя полна страданий, что подчёркивается с помощью мотива рыданий от невозможности быть рядом с любимым человеком и мотива сна, сна, полного слёз, от которого способна его пробудить только Бржеская. Унылому настоящему противопоставлено прекрасное прошлое, воплощенное через мотив воспоминания. Во второй строфе через отрицание лирический герой воспекает идеальное прошлое, в котором рядом с ним была она и которое теперь утрачено безвозвратно. Важную роль здесь играет и мотив огня как поэтического вдохновения и одновременно жизненной силы лирического героя: он ещё горит, но не находит выражения, а потому уходит (третья и пятая строфы). А потому мотив жизни и смерти звучит весьма пессимистично: смерть не страшна, потому что такая жизнь (без огня) пуста и томительна, а значит, её не жаль: «Не жизни жаль с томительным дыханьем, / Что жизнь и смерть? А жаль того огня...»

Второе стихотворение по тональности явно противопоставлено первому. Романтические мотивы здесь отчётливо не выражены. Мироощущение лирического героя удивительно гармонично: он принимает жизнь во всех её проявлениях, он не противопоставляет себя миру: «Хоть смерть в виду, а всё же нужно жить; / А слово: жить — ведь значит: покоряться».

В стихотворении представлены все три лика времени, именно это и делает картину мира гармоничной: «Минувшего нельзя нам воротить, / Грядущему нельзя не доверяться».

Прошлое уже не противопоставляется настоящему, лирический герой с приходом весны чувствует некое возрождение, возвращение тех чувств, что казались ему утраченными навсегда, об этом свидетельствует многократный повтор наречия «опять» в первой строфе: «Опять мои воспоминанья живы». То есть теперь мотив воспоминания не несёт в себе семантику страдания, он окрашен в оптимистические тона. Призывая любимую оставить прошлое позади, лирический герой устремлён в будущее, и мотив жизни и смерти здесь звучит иначе, чем в первом стихотворении: да, смерть неизбежна, но до неё ещё целая жизнь. Это стихотворение можно воспринять как некое продолжение первого: в нём описывается счастливый вариант развития событий: сбывается то, о чём мечтал лирический герой – прошлое возвращается.

Третье стихотворение как будто возвращает нас к первому, только темные краски здесь ещё более сгущены. Если попытаться рассмотреть его как продолжение второго, то можно предположить, что за кратковременным взлётом в душе лирического героя наступило тяжелейшее разочарование. Впрочем, этот факт подтверждается и биографическими данными: в марте 1879 года состоялась вторая длительная встреча Фета с Бржеской, но лишь месяц они провели вместе, после чего расстались навсегда.

В стихотворении «Нет, лучше голосом ласкательно обычным...» вновь возникает тема поэтического вдохновения, введённая с помощью мотива голоса любимой, который может пробудить ото сна. Но если раньше лирический герой ждал этого голоса, то теперь он не хочет, чтобы его будили ото сна: «Зачем уснувшего будить в тоске бессильной?» Если раньше герой жил воспоминаниями, то теперь он хочет оставить прошлое позади: «К чему шептать про свет, когда кругом темно, / И дружеской рукой срывать покров могильный / С того, что спать навек в груди обречено?»

Если говорить о соотношении времён в этом стихотворении, то получается, что герой остаётся в унылом настоящем (как и в первом стихотворении), но уже не стремясь вернуть прошлое и не надеясь на будущее.

В сознании лирического героя мысль о смерти («К чему ... срывать покров могильный», «Ведь это прах святой затихшего страданья!», «Ведь это милые почившие сердца!»), а жизнь превращается в процесс «доживания» своего века, без стремлений, без надежд.

Таким образом, в ходе беседы учащиеся подходят к пониманию второго принципа системности лирического цикла — «взаимодополнительности» — и четвёртого принципа, состоящего в том, что целое обладает свойствами, отличными от его частей.

Систематизировать эти знания помогут вопросы и задания: 1) Воссоздайте психологический портрет лирического героя Фета по изученным на уроке стихотворениям. 2) Воссоздайте психологический облик героини цикла. 3) Какой мотив вы бы назвали центральным в этих стихотворениях? 4) Можно ли назвать эти стихотворения циклом и почему? Каковы признаки лирического цикла?

По своей структуре это сложное занятие: если сначала в нём ощущается действие концентрической логики, то в его основной части, посвящённой отношению к прошлому и как бы окрашенной романтическими мотивами, работает линейная логика, предполагающая последовательное рассмотрение лирических стихотворений.

Учащиеся схватывает психологическое содержание в его динамике и убеждаются в том, что комплекс этих фетовских стихотворений можно рассматривать как лирический цикл.

2.3. Лирический цикл А. А. Блока «Снежная маска»

Цикл А. Блока «Снежная маска» (1907 г.) — произведение сложное для восприятия одиннадцатиклассников, так как имеет богатую образно-мотивную структуру и несет на себе печать символистской мистичности, таинственности и недосказанности. Об этом писала З.Г. Минц: «Цикл «Снежная маска» (1907 г.) традиционно считается одним из самых «загадочных» произведений Ал. Блока, «Снежная маска» — произведение, сложно соединившее в себе впечатления от

окружающей поэта действительности и раздумья о сущности и смысле бытия».¹ И здесь следует указать на одну из первых ошибок, которую допускают старшеклассники при изучении данного цикла. Как известно, «Снежная маска» «была написана под впечатлением от встречи и знакомства с Натальей Николаевной Волоховой – артисткой театра В.Ф. Комиссаржевской». И учащиеся зачастую за женской героиней цикла видят реальную женщину и используют в своей речи обороты такого типа: «Возлюбленная поэта Н.Н. Волохова сравнивается со змеей» (Ксения Я.), «Наталья Волохова ассоциируется с холодом, она хладнокровно оставляет поэта» (Владимир М.). Однако «как нельзя утверждать, что в «Стихах о Прекрасной Даме» создан образ Л.Д. Менделеевой, так неверно было бы говорить, что в «Снежной маске» описана Н.Н. Волохова». Более того, сама актриса указывала на подобные несоответствия: «Это сильно смущало меня, так как я хорошо сознавала, что вне сцены я не обладаю этой стихийной, разрушительной силой».²

Необходимость изучения цикла связана с тем особым местом, которое занимает «Снежная маска» в творчестве А. Блока. З.Г. Минц называет этот цикл «одной из вершин «второго тома» лирики Блока (творчества 1904-1908 гг.)» (Минц З.Г., с. 100). По мысли исследователя, в «Снежной маске» отразился весь творческий путь Блока: «Мир «первого крещения» <...> (от которого отрекся лирический герой — прим. автора) косвенно реконструируется как мир «ортодоксальной» мистической веры, в основных чертах совпадающий с «художественным миром» «первого тома» лирики Блока, то есть как прошлое не только героя СМ, но и того героя всей лирики Блока, который ранее рисовался как рыцарь Прекрасной Дамы» (Минц З.Г., с. 101). «Второе крещение» — состояние лирического героя, описываемое в цикле «Снежная маска» — это погружение в «стихийный» мир, «измена», «падение», «вовлечение в стихию запретной любви-страсти» (Минц З.Г., с. 131). «Третье крещение» — «подлинная, окончательная встреча со

¹ Минц З.Г. Поэтика Александра Блока. — С.-Петербург: Искусство-СПБ, 1999. — 727 с. — С. 99.

² Крук И.Т. Поэзия Ал. Блока. — Москва: Просвещение, 1970. — 258 с. — С. 167, 172, 173.

«снежной маской», и «жертвенная гибель», и «полное растворение в “метельном мире”» (Минц З.Г., с. 137–138). Но в то же время «будущее “я” – новая личность, растворившаяся в безграничных просторах — равнинах Родины» (Минц З.Г., с. 139). «Третье крещение» можно соотнести с будущей «третьей книгой» А. Блока. Сам поэт указывал на такую «преемственность» в 1920 году: «Если рассматривать мое творчество как спираль, то «Двенадцать» будут на верхнем витке, соответствующем нижнему витку, где “Снежная маска”» (Минц З.Г., с. 99).

Конечно, рамки урока не могут позволить изучить все 30 стихотворений цикла. Поэтому логично выделить для подробного рассмотрения несколько из них. Одними из самых «показательных» стихотворений цикла являются первое («Снежное вино»), пятое («Второе крещение») и последнее («На снежном костре»). Первые два принадлежат разделу «Снега», третье – «Маскам».

В качестве предварительного домашнего задания учащимся были предложены следующие вопросы, на которые они должны были дать краткие письменные ответы (на учебном занятии в монологах отдельных учащихся они развёртывались и корректировались с учётом реальной диалогической ситуации):

1. Какие мотивы связывают стихотворения в цикле?
2. Как создается образ возлюбленной лирического героя в цикле? Опишите его, выделяя конкретные черты.
3. Можно ли назвать эти стихотворения циклом и почему?

Приведем в систематизированном виде ответы одиннадцатиклассников, выполнявших эту работу.

Итак, какие же мотивы выделяют в качестве основных учащиеся? Приведем полученные ответы (в опросе принимали участие 39 учеников): мотивы снега, холода, вьюги, метели (38 учащихся, 97%), вина (15 учащихся, 38%), смерти (15 учащихся, 38%), змеи (13 учащихся, 33%), креста, крещения (12 учащихся, 31%), крыльев (9 учащихся, 23%), огня (5 учащихся, 13%), ночи (4 учащихся, 10%), поцелуев (4 учащихся, 10%), страха (4 учащихся, 10%), сна (2 учащихся, 5%), сердца (2 учащихся, 5%), весны (1 учащийся, 2,5%), дороги, пути (1 учащийся, 2,5%).

Рассмотрим комментарии, которые давали учащиеся, и сопоставим их с выводами З.Г. Минц в книге «Поэтика Александра Блока», где она детально анализирует цикл «Снежная маска» (проанализируем четыре первых по «рейтингу» мотива).

Как видно из статистических материалов, большинство учащихся называют в качестве главного мотив снега (холода, вьюги, метели). Приведем примеры аргументов: *«Ведущим мотивом является образ снега, но не размеренного и плавного движения снежинок, а именно вьюги, как символа движения, развития чувств лирического героя. Возможно, вьюга — отражение состояния души героя, а также образа любимой, которая заставляет его двигаться вперед»* (Анна Д.); *«Снег у Блока — это чувства, захватившие лирического героя, это стихия, способная полностью его поглотить. Важным моментом является то, что в стихотворениях встречается не обычный снег, а вьюги и метели. Так Блок говорит о том, что чувства невероятно сильны. По другой версии, метель — это возлюбленная героя. Она увлекает его в неконтролируемый круговорот страстей и эмоций»* (Всеволод П.); *«Мотив снежной вьюги, который присутствует во многих стихотворениях цикла, символизирует сложность чувств между лирическими героями. Любовь — это неподвластная стихия, они не могут управлять ей»* (Галина В.); *«Метелью окружён образ возлюбленной лирического героя. Это символизирует ее бесчувственность; ее любовь и движение становятся губительными. Даже пламя чувств у героини снежное, ледяное. Оно не только сжигает дотла душу, но и покрывает холодом сердце. Мотивы огня и льда переплетаются, делая женский образ противоречивым»* (Инга Б.).

Как мы видим, учащиеся рассматривают разные аспекты мотива снега, говоря и о душевном состоянии лирического героя, и о чертах внутреннего мира героини, и о таком важном для А. Блока понятии, как «стихия». Это соотносится с высказываниями З.Г. Минц о чертах, объединяющих лирического героя Блока («я») и его возлюбленную («ты»): «В их душах — холод, снег <...>. Вместе с тем

«холодное» в их душах — это «снежная страсть». С темой страсти в СМ связаны символы вина и огня».¹

Именно мотив вина занимает в рейтинге мотивов второе место. И здесь выявляются две противоположные трактовки этого образа: *«Вино — символ страсти. Лирический герой опьянен этим вином, опьянен ею, она вновь его искушает»* (Анна Л.); *«В стихотворениях цикла присутствует мотив чаши с вином. В христианстве важнейшая роль отводится обряду причастия, где подается освященное вино, аллегорически представляющее кровь Христову. Это символ очищения от греха, начала новой (духовной) жизни, а стихотворение «Второе крещение» — прямое тому подтверждение»* (Данила Б.). Надо полагать, что в художественном мире Блока эти два подхода не противоречат друг другу, более того, символический образ вина таким образом еще более обогащается, ведь «второе крещение» — это любовь к “ты”» [Минц З.Г., с. 103].

Мотив смерти, безусловно, занимает чрезвычайно важное место в цикле. З.Г. Минц пишет об этом так: «Через весь цикл весьма последовательно проведено определение будущего состояния героя как смерти. Уже в первом стихотворении герой связывает появление «снежной маски» со своей грядущей гибелью. <...> Заключительный образ цикла — сгорание героя на «снежном костре» — образ крестной и радостной муки» [Минц З.Г., с. 136]. Учащиеся, обращая особое внимание на строку «Крещеньем третьим будет — Смерть», в целом определяют функцию данного мотива: *«В стихотворении «На снежном костре» герой принимает смерть от возлюбленной, превращаясь в пепел и сливаясь со снегом, то есть сам становясь частью этой вьюги, метели. «Крещеньем третьим будет — Смерть» — герою не нужно еще одного перерождения, он под властью этого льда»* (Елизавета С.).

Говоря о мотиве змеи, мы прежде всего обращаемся к образу женской героини цикла — «снежной маски». Посмотрим, как объясняют его одиннадцатиклассники: *«Автор часто сравнивает героиню со змеей, возможно, из-за прису-*

¹ Минц З.Г. Поэтика Александра Блока. — С.-Петербург: Искусство-СПБ, 1999. — 727 с. — С. 108.

щей змеям грациозности и легенд об их гипнотических способностях. Кроме того, змея символизирует собой искушение, грех, соблазн. Именно такой — опасной и прекрасной одновременно — видит лирический герой свою возлюбленную» (Сергей З.). Для сравнения: З.Г. Минц, упоминая строку о «тяжелозмейных волосах», говорит о «Снежной маске» как о полумифическом существе, напоминающем Медузу-Горгону (Минц З.Г., с. 109).

Выделение мотивов и их объяснение даёт возможность «прокрутить» в сознании учащихся стихотворения цикла заново, помогая раскрыть разные смыслы, аспекты того или иного символического образа и, кроме того, позволяя увидеть лирический цикл в его целостности.

Следующее задание связано с характеристикой возлюбленной лирического героя. Ответы, полученные от старшеклассников, приведены в данной таблице:

Таблица 1

Черта внутреннего мира «Снежной маски»	Количество учащихся	%
Внутренне противоречивая (оксюморонность образа)	15	38
Приносящая страдания и даже гибель тому, кто её любит	13	33
Стихийная, импульсивная, страстная	12	31
Холодная (холод души)	11	28
Внушающая страх и тревогу, опасная	7	18
Искушающая	7	18
Возвышенная, неземная	5	13
Волнующая, пленяющая, завораживающая	4	10
Свободная (наделена крыльями)	3	8
Умеющая любить, дарить себя	3	8
Эгоистичная	1	3

Очень показательным, что самый распространённый ответ: «противоречивость внутреннего мира героини». Впрочем, из набора ответов одиннадцатиклассников уже видна эта тенденция: героиню невозможно охарактеризовать однозначно, это сложный, многогранный персонаж. О противоречивости героини цикла писала и З.Г. Минц: «Не менее существенно и то, что в образах «ты» и её окружений постоянно подчеркивается внутренняя сложность, противоречивость. Большинство описаний героини и её мира строится на оксюморонах, становящихся

ся центральной особенностью стилистики СМ. Мир «ты»: а) темен и одновременно бел, огненно-ярок <...>, б) холоден и одновременно сжигающе-горяч <...>, в) тих и одновременно пронзительно-многозвучен <...>, г) радостен и смертоносен <...>, д) нежен и убивающе страстен <...>, е) добр и зол (точнее, содержит в своем зле нечто, противоположное злу)» (Минц З.Г., с. 125–126).

Важно, что большинство учащихся увидели эту двойственность и так или иначе сумели её передать: *«Основной приём, используемый Блоком для создания образа «Снежной маски», — это оксюморон. Она холодна, но, подобно огню, превращает лирического героя в пепел. Её «снежная кровь» полна любви, но любви ядовитой, губительной»* (Елизавета С.); *«Этот образ противоречив. В стихотворении «Снежное вино» привлекает внимание антитеза «невинная улыбка» — «змеишься в чаше золотой». Возлюбленная лирического героя представляется стихийным образом (мотив вьюги, метели связан с её появлением). Любовь к этой женщине является одновременно всепоглощающей и губительной»* (Ольга Ш.); *«Образ возлюбленной очень сложен, дуалистичен. Её облик слит как со снежной, так и с огненной стихией. Метафоры придают образу героини змеиные черты, делая его хищным и предательским, она выступает как искусительница для лирического героя»* (Галина В.).

Таким образом, учащимся удалось увидеть главное в образе «Снежной маски», а разговор о других её чертах позволит углубить представление учеников о героине. Так, особое внимание следует уделить такой детали, как крылья, которыми наделена «снежная маска». З.Г. Минц считает крылья её «характернейшим атрибутом» (Минц З.Г., с. 125). Учащимся можно предложить для обсуждения следующее высказывание исследовательницы: *«Движение «я» — это его «прямой» путь к цели. Движение же героини (как и вечное движение «её» мира) имеет иной смысл: это выражение их окончательной сущности, их своеобразия. Мир героини — всегда подвижный»* (Минц З.Г., с. 113). Вопрос может быть таким: *«Найдите в текстах стихотворений доказательства этого суждения. Какое направление имеет движение героини? Какова его цель?»*

Далее можно перейти к следующему вопросу: «Можно ли назвать эти стихотворения циклом и почему?» Из 39 учащихся только одна ученица ответила, что стихотворения считать циклом нельзя. Среди признаков цикла учащиеся выделили:

- 1) общие мотивы (33 ученика);
- 2) образ возлюбленной (17 учеников);
- 3) лирический сюжет (13 учеников).

Именно о лирическом сюжете и необходимо поговорить в финале урока. Приведем несколько вариантов ответов учеников: *«Я считаю, что данные стихотворения объединяет один сюжет — история любви. На протяжении каждого из них герой сталкивается с новыми трудностями, испытывает какие-то новые чувства и постепенно приближается к своей возлюбленной. Каждое произведение — это испытание, которое придется пройти ради достижения цели»* (Анна Д.); *«Мы можем увидеть не только взаимосвязь произведений, но и их цикличность. Можно проследить последовательность событий: начало отношений лирического героя и его возлюбленной, их развитие и некий конец»* (Наталья Щ.).

Разговор о лирическом сюжете важен, поскольку цикл «Снежная маска» представляет собой так называемый «линейный» тип лирического цикла. Основой сюжета является эволюция героя и его переход из привычного мира в мир «снежной маски»: «СМ оказывается поэтическим повествованием о полном преображении «я» в огне великой внеличностной стихии – страсти, об уходе лирического героя из «умирающего рая», из мира «царей» и «рыцарей», из «закрытых пространств» «комнат» и «города» в бескрайний, вечно движущийся мир «снежных равнин». Этот путь совершается во времени (прошедшее – настоящее – будущее) и в пространстве, что и даёт основания говорить (не метафорически) о сюжете цикла».¹

Налицо некоторая парадоксальность ситуации: лирический цикл построен в соответствии с линейным принципом, но в организации учебного задания дейст-

¹ Минц З.Г. Поэтика Александра Блока. — С.-Петербург: Искусство-СПБ, 1999. — 727 с. — С. 139.

вует принцип концентрический, так как выявление художественных мотивов (символических образов) и создание характеристики героини не предполагают внимание к последовательности избранных для анализа стихотворений.

Такая же логика построения учебного занятия характеризуется и М.И. Шутаном, которое строится как проверка гипотезы «Блоковская «снежная» лирика — о бессмысленности существования человеческой личности». На этапе верификации этой гипотезы одиннадцатиклассники соотносят признаки «метельного мира» с качествами героини, подбирают цитаты к тезису З.Г. Минц о мире «ты», характеризуют жизненное пространство лирического героя, доказывают, что героям цикла открыто небесное начало, а также размышляют о присутствии в цикле дионисического начала («Рождение трагедии «Ф. Ницше»).¹

Отметим, что в большинстве письменных и устных ответов учащихся схвачена образно-смысловая доминанта лирического цикла А.А. Блока.

2.4. Лирический цикл А. А. Блока «Пляски смерти»

«Пляски смерти» (1912-1914 гг.) — пожалуй, один из самых загадочных циклов А.А. Блока. Безусловно, он способен вызвать большой интерес у одиннадцатиклассников. Состоит цикл из пяти стихотворений, что позволяет даже в рамках урока охватить его в целостности, не «вырывая» из контекста отдельные произведения. Это обстоятельство чрезвычайно важно, если мы хотим увидеть лирический цикл как систему поэтических текстов, а не как подборку стихотворений. Такой подход позволяет формировать системное мышление старшеклассников в рамках преобразующего эксперимента.

Такие признаки лирического цикла (в соответствии с теорией Э.А. Стерье-пулу, как «взаимосвязанность текстов циклового ряда, взаимодополнительность, валентность, целостность, лежат в основе следующих заданий, которые ученики получили предварительно, в конце предыдущего урока: 1) Назовите пять мотивов,

¹ Шутан М.И. Ученик и литературное произведение: Монография. — Новосибирск: Центр развития научного сотрудничества, СИБПРИНТ, 2012. — 257 с. — С. 233–234.

наиболее часто встречающихся в цикле. Прокомментируйте каждый из них; 2) Какое стихотворение, на ваш взгляд, является центральным? Почему? 3) Попробуйте сформулировать общий смысл всего цикла. Какая мысль объединяет все эти стихотворения?

В начале урока, в пятиминутной письменной работе, одиннадцатиклассники перечислили наиболее важные, на их взгляд, художественные мотивы, встречающиеся в лирическом цикле. В таблице, приводимой ниже, отражены их «приоритеты»: мотивы смерти (76% учащихся), ночи, темноты, мрака (72%), безысходности (55%), искусственного света, фонарей (45%), безразличия людей (38%), сна (24%), воды (17%), яда (14%), неприятных звуков (14%), холода (10%), скелета (10%), фальши (10%), статичности, неподвижности (10%), замкнутого пространства (10%), несправедливости (7%), окна (7%), пустоты (7%), страха (3%).

Далее ученики обосновывали в устной форме свою точку зрения.

В целом, названные мотивы соотносятся с характеристиками «страшного мира», которые выделяют исследователи творчества А.А. Блока, в частности З. Г. Минц. Так, наиболее распространенными символами в сборнике «Страшный мир» она называет следующие: «Символы из семантического поля «ночь» – «темнота» <...> Символы из семантического поля «холод» – «сырость» <...> Символы из семантического поля «старость»».

Исследователь называет и такие черты «страшного мира», как «закрытость, замкнутость» пространства и времени и всеобщее безразличие («все равно всему»). З.Г. Минц пишет: «Итак, «страшный мир» – это мир, в котором «страшно» – униженно, холодно, неуютно – живет человек, в котором человек гибнет. «Страшный мир» определен как «трагический» и осужден с самых разных сторон.

1. Этически – он злой <...>.
2. Эстетически – как безобразный <...>.
3. С точки зрения разума – как обманчивый, лживый <...>.

4. Наконец, с точки зрения целей человеческого существования «страшный мир» осуждается как бесцельный, ненужный». ¹

Неудивительно, что большинство учащихся назвали одним из самых важных мотивов смерти, ведь на него указывает само название цикла. Приведем некоторые комментарии одиннадцатиклассников: «Мотив смерти — ключевой мотив всего цикла. В каждом стихотворении мы встречаемся с образами смерти: мертвецами или со смертью духовной («проститутка и развратник»)» (Елизавета С.); «Мотив смерти встречается в каждом стихотворении цикла «Пляски смерти». Так, в первом стихотворении говорится об умирании души «исторического» человека, через гротескное повествование мы видим степень его испорченности и внутренней безликости. Во втором и наиболее известном стихотворении «Ночь, улица, фонарь, аптека...» поэт роняет мысль о смерти. Казалось бы, смерть — это спасение от тягот жизни, но оказывается, что «повторится все, как встарь». В третьем стихотворении смерть косвенно появляется в образе пузырька с ядом, помимо фантастического образа мертвеца. Этим Блок хотел отметить, что смерть распространяется чрезвычайно быстро и люди сами служат этому причиной. В остальных стихотворениях цикла также появляется смерть как духовная стагнация и бессилие перед жизнью» (Анна М.).

Из этих комментариев видно, что учащиеся стремятся увидеть разные грани мотива смерти, которые открываются в пяти стихотворениях цикла. Смерть — неотъемлемый признак «страшного мира» А. Блока. И прежде всего это «инфернальные» образы мертвецов и скелетов (1, 3, 4 стихотворения), появление которых во второй книге поэта З.Г. Минц объясняет так: «Мир русской реакции фантазмагоричен в своих «будничных» чертах, а его фантазмагорические «пляски смерти» вызывают будничный и «реальный» “прибой неизреченной скуки”» (З.Г. Минц, с. 197). В цикле показана смерть и духовная (1, 3, 4 стихотворения), и физическая (2, 5). Смерть торжествует, не встречая преград на своем пути, она смеётся над живыми (недаром неоднократно встречается мотив улыбки-оскала мерт-

¹ Минц З.Г. Поэтика Александра Блока. — С.-Петербург: Искусство-СПБ, 1999. — 727 с. — С. 188–189.

веща: «Шея скручена платком, под дырявым козырьком улыбается» (5); «Скелет, до глаз закутанный плащом, чего-то ищет, скалясь черным ртом» (3)), так как знает, что не принесет долгожданного избавления от страданий.

Значим и мотив ночи, темноты: *«В каждом стихотворении встречается мотив ночи, мрака, темноты. Везде действие происходит вечером или ночью. Темнота — время зла, греха, преступления. Блок показывает свое время как «темную» эпоху — эпоху гнусностей и лжи»* (Всеволод П.); *«Всё происходит ночью, когда никто ничего не видит и не осознает четко всего происходящего. Герои всё время стремятся скрыться от чужих глаз, словно боятся быть разоблаченными»* (Анна Д.). Кроме того, 45% опрошенных выделили связанный с ним мотив искусственного (тусклого) света: *«Лишь тусклый свет освещает ужасные события, происходящие в страшном мире, — свет редких белесых фонарей. Никто и не хочет заметить, что происходит вокруг. И этот тусклый свет производит гнетущее впечатление»* (Арина Ч.).

Учащимися довольно точно подмечены функции названных мотивов. Темнота и ночь в «страшном мире» — состояния не временные, а постоянные: создается ощущение, что на смену ночи не придет день, а тьма не будет рассеяна светом. Под покровом тьмы зло обретает силу и распространяется в мире, и слабый свет фонаря или одинокого окна не способен ничего изменить, даже напротив, как бы ещё более подчёркивает, насколько темнота непроглядна. Более того, в тусклом свете предметы и явления часто предстают в искаженном, не соответствующем реальности виде. О лживости как черте «страшного мира» пишет З. Г. Минц: *«В «Плясках смерти» интересно сочетаются бытовые описания «страшного мира» с почти декларативным раскрытием лживости, призрачности этого мира («Тень скользит из-за угла»; «Третий призрак, ты куда...» – 3). Несколько иначе двойится изображение самих «теней». Вначале может показаться, что сквозь будни серого быта «сквозит» Прекрасное <...>. Однако за этим первым пластом «видения» раскрывается его сущность»* (Минц З.Г., с. 289).

Более половины учащихся выделяют мотив безысходности: *«Одним из центральных является мотив безысходности, который наиболее ярко выражен в*

стихотворении «Ночь, улица, фонарь, аптека...» («Всё будет так. Исхода нет»). Жизнь — это замкнутый круг, в котором ничего не меняется. Жизнь статична, в ней нет движения, но и в смерти нет спасения. Так раскрывается тема обреченности» (Галина В.). «Встречается также мотив безысходности: во всех стихотворениях складываются очень мрачные ситуации, выхода из которых, по мнению А. Блока, нет. Лирический герой разочарован в жизни и не имеет надежды на хорошее, светлое будущее» (Ева К.).

Как мы видим, этот мотив одиннадцатиклассники связывают с двумя «смежными» мотивами — статичности и замкнутого пространства. И это обоснованно: цикличность времени и замкнутость пространства объединяются в символическом образе круга, который воплощает в цикле А. Блока мысль о безысходности жизни: «Аналогия между структурой пространства и времени подчеркивается их общим символическим значением безысходности» (Минц З.Г., с. 192).

Важно, что учащиеся обращают внимание и на такие «внешние» признаки «страшного мира», как неприятные звуки, холод, вода, пустота. Все они создают единую картину, дополняют образ того «мира смерти», о котором идет речь в цикле.

Какое же стихотворение учащиеся назвали как центральное? Итоги подведем в виде таблицы.

Таблица 2

	Название стихотворения	Процент учащихся
	«Как тяжело мертвецу среди людей...»	24
	«Ночь, улица, фонарь, аптека...»	55
	«Пустая улица. Один огонь в окне...»	10,5
	«Старый, старый сон... Из мрака...»	10,5
	«Вновь богатый зол и рад...»	0

Из таблицы мы видим, что более половины учащихся выделили стихотворение «Ночь, улица, фонарь, аптека...» как доминанту цикла. Приведем несколько примеров аргументации: «Это стихотворение обобщает смыслы других, в которых проявляются лишь части, ситуации, иллюстрирующие проблему равнодушия.

В этом мире жизнь идет по замкнутому кругу, все в нем однообразно, он лишен гармонии, каких-то чувств. Жизнь словно “заледелена”» (Полина Л.); «Второе стихотворение со свойственной ему лаконичностью объединяет всё, что подразумевалось автором в других стихотворениях цикла: безразличие к злу и бесчинствам, творящимся в окружающем мире, при этом невозможность что-то изменить, а значит, безысходность. Здесь выражен пессимистичный взгляд А.А. Блока на мир» (Анна М.).

Если руководствоваться упомянутой ранее теорией Стерьёпулу и высчитать «валентность» (количество линий связи) каждого из стихотворений, то получится, что именно второе стихотворение цикла и является его доминантой. В нем встречаются восемь из перечисленных связующих мотивов цикла (мотив смерти, ночи, света фонарей, безысходности, воды, холода, цикличности времени и замкнутого пространства) — и это всего в восьми строчках! Это стихотворение является некой квинтэссенцией не только данного цикла, но и всего творчества А. Блока указанного периода, так как в концентрированном виде содержит и описание, и основную идею «страшного мира». Благодаря работе с мотивной структурой цикла, учащиеся, даже не будучи знакомы с теорией Стерьёпулу и соответствующими терминами, пришли к верному выводу.

И, наконец, обратимся к последнему заданию, предложенному учащимся: «Попробуйте сформулировать общий смысл всего цикла. Какая мысль объединяет все эти стихотворения?» По сути, этот вопрос призван помочь одиннадцатиклассникам выявить тот «метасмысл», который заключен в цикле как едином целом. Сумеют ли ученики увидеть его? Приведем некоторые из ответов: «*Все стихотворения объединяет чувство безысходности. Реальность — «страшный мир». Он двулик, обманчив, и его невозможно покинуть. Пути к свету нет» (Инга Б.); «Объединяют эти стихотворения черты «страшного мира», а именно: холод, ночь, фальшь и т.д. В этом страшном мире царит зло, и оно продолжает распространяться в мире из-за человеческого равнодушия» (Виктория У.); «Стихотворения цикла, безусловно, объединяет общая идея, которая складывается в целое мировоззрение. А. Блок говорит нам, что реальность не соответствует ни*

каким идеалистическим представлениям, мир погряз во тьме, лжи, грехе, люди мертвы внутренне. И выхода поэт не видит, даже путем смерти не вырваться из бессмысленного потока страданий и жестокой реальности» (Всеволод П.). Эти высказывания можно соотнести с мнением литературоведов З.Г. Минц (см. выше) и Вл. Орлова: «С большой разоблачительной силой воссоздан трагически-гротескный образ «страшного мира» в замечательном цикле «Пляски смерти», где Блок по-своему переосмыслил народное поверье о мертвецах, встающих из гроба. Без любви и счастья жизнь мертвеет, сходит на нет — таков смысл этого цикла. Главное здесь — тема омертвения «страшного мира», мнимости, неподлинности его бытия. Здесь нет и не может быть будущего»¹.

Таким образом, опираясь на ключевые мотивы, одиннадцатиклассники смогли воссоздать и понять смысл лирического цикла "Пляски смерти": здесь очень ярко и «выпукло» представлена тема "страшного мира", образ которого создаётся с помощью мотивов ночи, темноты, холода, пустоты и тишины, в которой могут доноситься только неприятные звуки, такие как скрип и лязг. Свет — тусклый. Как правило, это свет фонаря или окна. Картину дополняет вода: ледяные каналы, напоминающие об утопленниках, или дождь. Улица пустынна, темна, холодна и неуютна. Здания — мрачные громады. Среди них выделяется лишь аптека (в ней оказывали первую помощь самоубийцам).

Человек чувствует себя в этом мире одиноким, обречённым. Жизнь представляется бессмысленной, так как надежды нет. Недаром главным мотивом становится мотив смерти. Смерть, хоть она и вселяет ужас,— желанное избавление от этого «страшного мира». Но идея обречённости здесь достигает наивысшей точки развития: даже смерть не даёт возможности вырваться из замкнутого круга. Тем более что люди мертвы, будучи ещё живыми физически. Это фантазмагоричная реальность, напоминающая кошмарный сон. Именно таким видит мир лирический герой цикла «Пляски смерти», и именно в этой картине отражено мироощущение самого поэта в эпоху реакции.

¹ Орлов В. Александр Блок: Очерк творчества. — М.: Художественная литература, 1956. — 262 с. — С. 180.

Как и на предыдущем учебном занятии, структуру занятия по циклу «Пляски смерти» определяет концентрическая логика, проявляющаяся в следующем: 1) ученики определяют набор наиболее значимых образов и мотивов, в результате чего выстраивается их градация и создаётся возможность соотнесения их друг с другом, немислимая без опоры на реалии поэтического текста макротекста (тексты стихотворений его и образуют); 2) определение стихотворения-доминанты и рассмотрение его в связи с другими стихотворениями лирического цикла; 3) вывод о метасмысле, оказывающийся возможным при соотнесении друг с другом элементов художественного целого. По сравнению с предыдущим уроком здесь особое место уделяется стихотворению-доминанте.

Содержание урока показывает методическую целесообразность такой структуры, на которую одиннадцатиклассники адекватно реагируют. Сам поэтические тексты для них доступны, о чём свидетельствует, в частности, и совпадение мнений большинства из них с мнениями литературоведов-блоковедов.

2.5. Лирический цикл А. А. Блока «Кармен»

Лирический цикл «Кармен», написанный А.А. Блоком в течение всего одного месяца (с 4 по 31 марта 1914 г.), способен вызвать интерес старшеклассников по ряду причин. Во-первых, своей сложностью, многослойностью: в образе Кармен слились три женских образа (героини новеллы П. Мериме и оперы Ж. Бизе, а также реальная певица Л.А. Андреева-Дельмас, исполнявшая роль Кармен в постановке театра Музыкальной драмы). Каждый из них уникален с самодостаточен, но в художественном сознании поэта они представляют собой единое целое, воплощая многогранную суть этого «вечного», архетипического женского характера. Во-вторых, непосредственностью выражения чувства лирического героя, в котором соединились два знакомых по более ранним стихам Блока аспекта любви: возвышенное чувство к Прекрасной Даме и стихийная страсть к Снежной маске.

И, наконец, блоковской символикой, уже узнаваемой и вызывающей различные толкования.

Вместе с тем для «включения» старшеклассников в мир блоковского цикла, как отмечает, в частности, Л.В. Шамрей¹, необходимо начать с обращения к литературно-музыкальному контексту: новелле П. Мериме «Кармен» и одноименной опере Ж. Бизе. Так, на уроке может прозвучать хабанера в исполнении Е. Образцовой (как в аудио-, так и видео-варианте), а также фрагменты новеллы. Необходимо, кроме того, штрихами наметить историю взаимоотношений поэта с Любовью Александровной Андреевой-Дельмас: первое впечатление Блока от исполнения ею партии Кармен (октябрь 1913 г.), его восторженное поклонение артистке, личное знакомство спустя несколько месяцев.

Цикл представляет собой десять уникальных и равно достойных внимания стихотворений, однако ввиду временной ограниченности целесообразно остановиться на некоторых из них. Так, представляется логичным предложить для детального разбора четыре стихотворения: шестое («Сердитый взор бесцветных глаз...»), восьмое («Ты – как отзвук забытого гимна...»), девятое («О да, любовь вольна, как птица...») и десятое («Нет, никогда моей, и ты ничьей не будешь...»).

В качестве первого задания можно предложить учащимся следующий вопрос: «Какие художественные мотивы, создающие образ Кармен, связывают данные стихотворения? Назовите не менее пяти из них, приведите цитаты, дайте соответствующие комментарии». Такое задание может быть домашним с последующим обсуждением в классе, или его можно дать непосредственно на уроке для устной работы. Приведенные ниже результаты были получены по итогам письменной работы, выполнявшейся учащимися 11 класса (42 человека) в ходе преобразующего эксперимента: мотивы сна (71% учащихся), ночи, темноты (67%), огня (62%), музыки, песни (60%), глаз (55%), звезды (29%), «иной родины» (14%), весны (12%), белоснежных зубов (12%), дикости, зверя (10%), полёта, свободы, грусти, разлуки (по 5%). Работа с целым комплексом художественных мо-

¹ Шамрей Л.В. Школа XXI века и творческий потенциал учителей-словесников // Нижегородское образование. — 2013. — №1. — С. 54-62.

тивов (образов) помогает ученикам составить характеристику лирического персонажа.

Остановимся на некоторых из названных мотивов. Мотив сна, который выделили большинство учащихся, на самом деле присутствует лишь в двух из предложенных стихотворений — восьмом («О, Кармен, мне печально и дивно, // Что приснился мне сон о тебе»; «И проходишь ты в думах и грёзах... // Погружённая в сказочный сон») и девятом («Да, всё равно мне будет сниться // Твой стан, твой огневой!»). Однако его роль, действительно, очень важна в цикле, и учащиеся это почувствовали.

Этот мотив занимает важнейшее место в творчестве Блока в целом. Так, в «Частотном словаре цикла “Стихи о Прекрасной Даме”» слово «сон» занимает 16-ое место (наряду с местоимениями «они» и «всё»), так как встречается 50 раз.¹ В цикле «Снежная Маска» мотив сна характеризует мир возлюбленной лирического героя: мир Маски – это «сон», «сказка», он иллюзорен.² Одиннадцатиклассники так интерпретируют этот мотив в «Кармен»: *«Сон позволяет лирическому герою приблизиться к возлюбленной в мечтаниях. Сон представляет собой отрешённость от настоящего мира, путь в мир мечты и желаний»* (Алёна Л.); *«Мотив сна в цикле показывает ощущение ирреальности происходящего для лирического героя. Приход возлюбленной представляется ему даром, несуществующим в действительности и неспособным сохраниться надолго. Но этот «дикий сон» питает его душу и изливается в поэтическом творчестве. Интересно, что и героиня стихотворения «Ты – как отзвук забытого гимна...» пребывает не в действительности, а во сне, что позволяет предположить, что мотив сна связывает лирических героев вне существующего времени и пространства и все их чувства — это сочетание реального и идеального»* (Анна М.). Эти высказывания вполне соотносятся с точкой зрения исследователей творчества Блока, в частности, с мнением Л.К. Долгополова: «Мысль о невозможности, недоступности подлинного счастья в мире, исполненном катастроф, несмотря на полное внутреннее

¹ Минц З.Г. Поэтика Александра Блока. — С.-Петербург: Искусство-СПБ, 1999. — 727 с. — С. 581.

² Минц З.Г. — 145–146.

слияние, несмотря на чувство блаженства и гармонии, испытанное с Дельмас, всё-таки оказывалось в цикле преобладающей».¹

Второй «по популярности» мотив — мотив ночи (темноты). Действительно, его можно встретить в трех из предложенных стихотворений: «В партере – ночь... Нельзя дышать» (6); «Весь бред моих страстей напрасных, // Моих ночей, Кармен!», «И в тихий час ночной, как пламя, // Сверкнувшее на миг, // Блеснёт мне белыми зубами // Твой неотступный лик» (9); «Вот – мой восторг, мой страх в тот вечер в темном зале!» (10). Приведём высказывания учащихся: «*Ночь — символ страсти лирического героя к возлюбленной*» (Алина Р.); «*Мир лирического героя без Кармен погружён во тьму, в нём царит ночь*» (Анастасия С.); «*Лирический герой представляет свой мир черным, мрачным. Возлюбленная олицетворяет свет, она как лампа во мраке, пламя среди тьмы*» (Екатерина К.); «*Под мотивом ночи подразумевается погружение во тьму зрительного зала, с чем контрастирует свет, исходящий со сцены, от главной героини. То есть лирический герой чувствует, как тьма вокруг него расступается благодаря Кармен*» (Роман З.).

Как мы видим, старшеклассники указывают на три стороны этого символического образа: ночь как атрибут стихии, страсти (такое значение образ получает и в цикле «Снежная маска»); ночь как темнота зрительного зала во время спектакля, когда перед лирическим героем появляется возлюбленная; ночь как признак «страшного мира» — знак несовершенства реальной действительности. Причём в последних двух аспектах мотив тьмы переплетается с мотивом света, огня, носительницей которого представляется героиня. Этот мотив мы рассмотрим ниже.

Мотив огня, света — один из ведущих в цикле: «Показательно: цикл стихотворений, созданный в марте, весь пронизан солнцем, светом, золотом. <...> В «Кармен» Блок уже хочет вырваться из привычного круга ассоциаций, изменить полностью «реквизит» любовного романа, сделать его светлым и жизнеутвер-

¹ Долгополов Л.К. Александр Блок. Личность и творчество. – Л.: Наука, 1980. — 224 с. — С. 178.

ждающим»¹. Этот мотив встречается во всех четырех стихотворениях: «Не Вы возьметесь за тесьму, чтобы убавить свет ненужный» (6); «Видишь день беззакатный и жгучий» (8); «Да, всё равно мне будет сниться // Твой стан, твой огневой!» (9); «И этот мир тебе – лишь красный облак дыма, // Где что-то жжёт, поёт, тревожит и горит!», «Всё — музыка и свет: нет счастья, нет измен» (10). Учащиеся отмечают важность этого мотива и в создании образа Кармен, и в описании любовного чувства лирического героя: «С помощью мотива огня автор передаёт характер и темперамент Кармен. Её любовь и чувства подобны разрушительному огню, её личность характеризует страстность, импульсивность, стремительность в действиях. Кармен — пленяющий огонь страстей» (Екатерина С.); «Огонь — это символ жизни, страсти и молодости, того чувства, которое возникло между лирическим героем и его возлюбленной» (Владислав С.). Как отмечает З.Г. Минц, «огонь – один из важнейших символов в поэзии Блока и его ближайшего литературного окружения. Не пытаясь определить всех значений этого символа, отметим лишь одно, восходящее ближайшим образом к поэзии В. Соловьёва: жертвенный огонь, возносимый от земли к небу, — «синтез» земного (плоть) и небесного (дух) начал и вместе с тем «синтез» личностного и внеличного».² Учащимся можно предложить это высказывание для обсуждения («Согласны ли вы с мнением исследователя?»), тем более что многие из них увидели ещё один важный мотив — мотив звезды, тесно связанный с оппозицией земного и небесного.

В цикле «Кармен» особая роль отводится художественному пространству, где важнейшее место занимает космический универсум: «И вы уже (звездой среди ночи), // Скользящей поступью скользя, // Идёте...» (6); «Как иерей свершу я требу // За твой огонь — звездам!» (9); «Там дикий сплав миров, где часть души вселенской // Рыдает, исходя гармонией светил», «Сама себе закон — летишь, летишь ты мимо, // К созвездиям иным» (10). Мотив звезды как атрибута космоса

¹ Долгополов Л.К. Александр Блок. Личность и творчество. – Л.: Наука, 1980. — 224 с. — С. 176.

² Минц З.Г. Поэтика Александра Блока. — С.-Петербург: Искусство-СПБ, 1999. — 727 с. — С. 138.

позволяет проникнуть в идейный замысел поэта. Старшеклассники отмечают следующие функции этого мотива: *«Лирический герой ассоциирует Кармен с космосом, как с чем-то непостижимым, бесконечным и совершенным. Для него красота возлюбленной превосходит земную»* (Мария К.); *«Поэт показывает стремление героев вырваться из этого мира, так как они ограничены в проявлении чувств земным миром»* (Илья К.); *«Кармен для лирического героя является путеводной звездой, ориентиром, единственным, что ему дорого. Он перевозит Кармен, но она находится слишком высоко и потому недостижима»* (Диана М.). Так или иначе, учащиеся, размышляя о мотиве звезды, выходят на оппозицию земного и небесного. И здесь снова можно обратиться к мнению З.Г. Минц: *«Мир «здесь» (земной) оказывается частью мира «там» (космического универсума), и часть эта подобна целому. Кармен в своей сущности – непосредственное выражение космических законов бытия, а «я» – то же, что и «ты» («Я сам такой, Кармен»)»* (Минц З.Г., с. 529). Таким образом, при обсуждении точки зрения исследователя учащиеся важно подвести к мысли о том, что в данном цикле оппозиция земного и небесного снимается и утверждается гармония космоса, понимаемая автором как единство всего со всем, причем это единство разнообразия и яркости.

Говоря о цикле «Кармен», нельзя не остановиться на мотиве песни, музыки, встречающемся во всех четырёх стихотворениях: *«Всех линий – таянье и пенье»* (6), *«Ты – как отзвук забытого гимна»* (8), *«Я буду петь тебя, я небу // Твой голос передам»* (9), *«Всё — музыка и свет: нет счастья, нет измен... Мелодией одной звучат печаль и радость»* (10). 60% учащихся называют этот мотив как один из самых важных: *«Этот мотив помогает читателю воспринять Кармен так, как поэт сам её воспринимает, — через музыку. Блок почти отождествляет героиню с песней («пение линий»), тем самым передавая читателю её очаровывающий образ»* (Мария К.); *«Мотив песни определяет восприятие героем его возлюбленной. Песня — это проявление жизни, выражение своей сущности через ноты, собранные воедино. Именно песня проникла в самые глубины души лирического героя»* (Екатерина А.).

Однако подобные комментарии показывают, что учащимся сложно увидеть глубинные смыслы этого символического образа. Старшеклассники видят в музыке символ гармонии, красоты и возвышенности и переносят эти признаки на героиню цикла. Но необходимо указать и на другую сторону этого образа — стихийность, ведь в музыке, как ни в каком другом виде искусства, находит своё выражение весь спектр чувств и эмоций, тот «вихрь», та «буря» зачастую противоречивых чувств, которую невозможно выразить словами. «Музыкальность» образа Кармен объединяет её с образом Снежной маски из одноименного цикла: «Семантика «музыкального» сближена в цикле с образами любви-страсти («музыка» здесь – атрибут встречи). Здесь намечается важный для более позднего Блока образ «торжественной страсти», как музыка бытия. «Музыкальность» подчеркивает особую гармоничность мира – сложную, противоречиво включающую в себя и резкие диссонансы (в отличие от «чистой» гармонии Прекрасной Дамы)» (Минц З.Г., с. 129]. Мотив музыки тесно связан и переплетен с мотивами полёта и свободы, рисуя стихийный и одновременно гармоничный мир Кармен — мир, к которому приобщается и сам лирический герой.

О страстном и даже «хищном» характере героини свидетельствуют мотивы дикости, зверя и белоснежных зубов: «Так на людей из-за ограды // Угрюмо взглядывают львы», «И не блеснёт уж ряд жемчужный // Зубов –несчастному тому» (6); «Твоя одичалая прелесть» (8); «Да, в хищной силе рук прекрасных», «Блеснёт мне белыми зубами // Твой неотступный лик» (9); «Там — дикий сплав миров» (10). Учащиеся довольно точно передают смысл этих мотивов: *«Так, мы видим, что герой находит в своей возлюбленной нечто дикое, необузданное. Образы животных подчеркивают свободную натуру Кармен, не подчиняющуюся воле других людей. Можно сказать, что поэт сравнивает Кармен с хищницей. Своенравный цыганский народ живёт по своим собственным правилам, руководствуясь в своих действиях чувствами и внутренними порывами. Порой лирический герой видит свою возлюбленную противоречивой натурой»* (Алиса Ч.). Акцентируя внимание на этих мотивах, учащиеся делают вывод о внутренней про-

тиворечивости образа Кармен: в нем присутствует не только возвышенное, поэтическое начало, но и «земное», стихийное, страстное.

Об этом же позволяют задуматься и такие зримые детали внешнего облика героини, как глаза, зубы, руки, плечи. Как отмечает З.Г. Минц, «пожалуй, ни в одном из более ранних лирических циклов Блока внешность, одежда героини и т. п. не описаны с такой степенью подробности. И эта зримость, детализированность описаний (в содержательном плане связанная с утверждением существенности, значимость «реальных» деталей) на «языке пространства» мотивируются именно близостью “я” и “ты”» (Минц З.Г., с. 528).

Так, останавливаясь на тех или иных мотивах, встречающихся в разных стихотворениях цикла, и устанавливая их значения и связи, учащиеся постепенно, шаг за шагом открывают для себя новые грани образа и проникают в художественный мир лирического цикла. Если употребить терминологию исследователя Э.А. Стерёпулу, выявляя «валентность» стихотворений и находя линии связи между ними, старшеклассники способны постичь «метасмысл» цикла в целом.

Завершая работу по анализу образно-мотивной структуры цикла, необходимо подвести некоторые итоги, и поможет это сделать ряд вопросов обобщающего характера. Так, первым из них может быть следующий: «Каким предстаёт образ Кармен в лирическом цикле Блока?». В своих размышлениях учащиеся делают главный вывод – о сложности и неоднозначности этого образа: *«Образ лирической героини в цикле многоплановый. В нем сочетаются поэзия и проза, реальное и идеальное, возвышенное и земное»* (Анна М.); *«Кармен — это человек двух крайностей: с одной стороны, она стихийна и непредсказуема, с другой – гармонична»* (Екатерина С.). В этом высказывания учащихся соотносятся с мнением исследователей: «Она — воплощённая стихия, отдаться во власть которой и жутко, и сладко одновременно».¹ Действительно, сам А. Блок утверждал, что в марте 1914 года он во второй раз «слепо» «отдался стихии» [там же]. Учащиеся справедливо отмечают, что в образе Кармен сочетаются черты реальной женщины, «вечного»

¹ Сарычев В.А. А. Блок. Творчество жизни. — Воронеж: Издательство Воронежского государственного университета, 2004. — 364 с. — С. 259.

образа и некого блоковского женского «идеала»; в ней есть что-то хищное и одновременно пленительное, женственное; «бурное» и гармоничное. И в этой таинственности и загадочности — огромная сила притягательности блоковского образа Кармен.

Ещё один важный вопрос, который необходимо задать одиннадцатиклассникам, следующий: «Опишите отношение лирического героя к возлюбленной. В чем своеобразие его чувства?». Если представить ответы учащихся в виде тезисов и обобщить их, то самыми распространёнными среди них являются четыре:

1) лирический герой идеализирует, возвышает, превозносит Кармен, она для него — недостижимый идеал, воплощение небесного начала;

2) чувство, которое испытывает лирический герой, — страсть, всепоглощающее стихийное чувство;

3) Кармен для лирического героя — загадка, его чувство к ней противоречиво: с одной стороны, она далека от него («Сама себе закон — летишь, летишь ты мимо»), а с другой — герой чувствует в ней родственную душу, а потому близок к ней («я сам такой, Кармен»).

4) лирический герой находит в ней вдохновение, она даёт ему возможность творить («Ты встанешь бурною волною в реке моих стихов»).

На этом уроке вновь работает концентрическая логика, но она направлена на создание характеристики лирического персонажа, определяющего содержание цикла. Причём одиннадцатиклассники идут не от его качеств (вспомним алгоритм создания традиционной для школы характеристики литературного героя), а от образов (подчас символических) и мотивов, то есть лингвопоэтических компонентов, организующих единое целое.

Разговор же об отношении лирического героя к Кармен предполагает наличие обобщённых суждений, формулировок. В этом случае истолкование тех или иных образов, деталей выполняет уточняющую или пояснительную функцию.

В завершение изучения цикла учащимся предлагается творческое задание: «Напишите свой лирический цикл (минимум из 3-х стихотворений (можно в прозе)), где бы вы описали своё впечатление от игры какого-либо актера (драматиче-

ского или оперного). При этом используйте символический мотив или несколько мотивов, которые создавали бы образ этого человека. Не забудьте о том, что в цикле должно присутствовать развитие мотива, а вместе с этим развитие мысли, чувства».

Подобные задания способствуют развитию как концептуального, так и образного мышления. Во-первых, выполняются задачи развития системности мышления старшеклассников. С помощью проникновения в структуру лирического цикла «изнутри», через восприятие автора, учащиеся постигают глубинные связи стихотворений в цикле как целостной системы. Во-вторых, одиннадцатиклассником даётся возможность самовыражения, творческого поиска, что так важно для формирования личности (во всех значениях этого слова: и языковой личности, и личности индивида).

2.6. Лирический цикл М. И. Цветаевой «Деревья»

Лирический цикл М.И. Цветаевой «Деревья» был написан в Чехии в сентябре – октябре 1922 года (первые семь стихотворений) и дополнен еще двумя в мае 1923 года. Находясь в эмиграции в Чехии, она совершала много пеших прогулок. Особенно ей понравились леса, холмистые, поросшие вереском. Эти краткие сведения помогут учащимся понять, откуда появился образ деревьев в лирике М.И. Цветаевой.

Рамки урока не позволяют изучить все девять стихотворений цикла полностью, а потому целесообразно выделить несколько из них, на материале которых можно будет наиболее отчетливо продемонстрировать в одиннадцатом классе действие принципов лирической циклизации. Так, для работы можно предложить первое («В смертных изверьсь...»), второе («Когда обидой – опилась...»), четвертое («Други! Братственный сонм!») и шестое («Не краской, не кистью!») стихотворения. В качестве домашнего задания к уроку можно предложить учащимся

письменный ответ на вопрос: «Какие мотивы объединяют эти стихотворения цикла?»

Одиннадцатиклассники, с которыми проводилась такая работа, выделили следующие «связующие» мотивы:

1) седина: *«В первом и шестом стихотворениях цикла мы видим мотив седины, который воплощает в себе что-то хорошее и доброе, возможно, мудрость. Этот мотив связан с природным миром («Свет – царство его, ибо сед», «Так светят седины»)»* (Наталья Щ.);

2) высота (небесное): *«В стихотворениях явно видно противопоставление земного и небесного. Из приземленного мира она стремится к духовному, «ввысь, где рябина краше Давида-царя»)»* (Полина С.);

3) обида: *«Во втором и четвертом стихотворениях встречается мотив обиды на людей («Когда обидой – опилась душа разгневанная» (2), «След обиды земной» (4)). Этот мотив говорит о разочаровании лирической героини в земном мире и недоверии к людям»* (Александра К.);

4) Элизиум: *«Мир природы М. Цветаева ассоциирует с раем, поэтому употребляет слово «Элизиум» (обитель душ блаженных). В нем — покой, тишина — то, чего она так хочет»* (Татьяна К.);

5) уродство земной жизни: *«Мир людей, где правит «рев рыночный», где «обидой — опилась душа разгневанная», не устраивает лирическую героиню. Она устала бороться с «земными низостями», «людскими косностями», «уродствами» жизни»* (Анастасия В.);

6) пустыня, песок (сушь): *«Мотив сухости, появляющийся в первом («Среброскользящая сушь», «В вереск – сухие ручьи» и т.д.) и шестом («Так светят пустыни», «Пески Палестины») противопоставлен мотиву струения, влаги в шестом»* (Наталья З.);

7) число «7»: *«Число семь встречается в текстах дважды: во втором стихотворении («Когда семижды зареклась сражаться с демонами») и в шестом («Последнего сына, последнего из семи»). Семь — это число духовного*

совершенства, так лирическая героиня сможет противостоять «аду» земной жизни с ее «демонами»» (Анастасия Р.);

8) свет, огонь: «Также общим образом, объединяющим данные стихотворения, является образ света, огня («Здесь свет, попирающий цвет», «В легкий жертвенный огонь роц!»)» (Алиса П.);

9) библейские мотивы: «В цикле сильны библейские мотивы при описании природного мира: вяз М. Цветаева сравнивает с «яростным Авессаломом», вставшим против своего отца царя Давида, а рябина у нее ассоциируется с «псалмом» и красотой царя Давида» (Надежда С.).

После обсуждения результатов этих поисков составляется «общий перечень» мотивов, после чего учащимся предлагается вопрос: «Какое стихотворение, на ваш взгляд, содержит в себе наибольшее количество из перечисленных мотивов и имеет больше всего связей с другими стихотворениями?» То речь здесь идет о доминанте лирического цикла и о валентности лирических текстов.

Этот вопрос может стать переходом к следующему этапу урока — проверке гипотезы. Этот способ изучения литературного произведения, будучи элементом учебного процесса, является «условием эстетического и интеллектуального развития школьников». Причем «автором гипотезы может быть ученый, литературный критик, сам учитель, даже ученик или группа учеников. Но главное заключается в том, что классу для проверки предлагается готовое утверждение».¹

В нашем случае формулировка гипотезы может исходить как от учителя, так и от самих учеников: «Доминантой лирического цикла М.И. Цветаевой «Деревья» является второе стихотворение — «Когда обидой — опилась...»» Алгоритм действий может быть следующим:

1. Проанализировать данное стихотворение, опираясь на его образно-мотивную структуру.

2. Разделившись на три группы (по количеству оставшихся стихотворений), найти линии связи между ними и уже проанализированным текстом.

¹ Шутан М.И. Полифункциональность способов изучения литературного произведения в средней школе: Монография. – Н.Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2005. — 187 с. — С.113.

3. Выполнив подсчет используемых в каждом из четырех стихотворений образов и линий связи между ними, найти текст с наибольшей валентностью.

Итак, обратимся к анализу второго стихотворения цикла «Когда обидой — опилась...». С первых же строк в нем появляется мотив обиды («Когда обидой — опилась душа разгневанная»). Так обозначается психологическое состояние лирической героини: ее переполняет гнев, обида — причем чувства, как и всегда у М. Цветаевой, достигают своего максимума. Метафора «душа опилась обидой» гиперболитична, авторский неологизм «опилась» (по аналогии с «объелась») хотя и звучит несколько резковато, но очень точно передает душевный надрыв лирической героини. Это обида «на весь мир», на жизнь, на окружающую героиню реальную действительность. По сути, здесь представлен типичный романтический конфликт личности и общества, названный в стихотворении «сражением с демонами», от которого лирическая героиня устала, обессиленна. Ведь «демоны» — это «земные низости дней», «людские косности». То есть героиня М.И. Цветаевой объявила войну пошлости жизни, но сама понимает (или чувствует), что эта борьба бесконечна и бессмысленна. А потому она сама спасается бегством в мир деревьев: «Деревья! К вам иду! // Спастись от рева рыночного!» Иными словами, единственный выход из конфликтной ситуации для героини — это уход от социального мира в романтический, возвышенный мир («Вашиими взмахами ввысь как сердце выдышано!»). Миру «человеческому», таким образом, противопоставляется идеальный природный мир.

Библейские мотивы наделяют образы деревьев ореолом святости: «дуб богоборческий», «ивы-провидицы», «вяз — яростный Авессалом», «уст моих псалом: горечь рябиновая». Несмотря на то что у каждого дерева свой «характер», свое «лицо» (воинственный и неустрашимый дуб, мудрые и всевидящие ивы, вспыльчивый и страстный вяз, страдальница-сосна, «на пытке вздыбленная»), все они объединены общей чертой — чистотой живого чувства, полным отсутствием фальши («К вам — в животрепещущую ртуть»). Лес — это естественный природный мир, который потому и выше «человеческого», «земного» мира, что последний погряз в «низостях» и «косностях». Недаром лирическая героиня, которая тянется к све-

ту, чему-то подлинному, находит в деревьях «родные души»: «Простоволосые мои, мои трепещущие». Повтор местоимения «мои» здесь не случаен: героиня подчеркивает свою кровную связь с «древесным» миром, ведь она сама — такая же стихийная, прямая и одновременно беззащитная и ранимая.

Интересно, что, отдаваясь этому идеальному миру, лирическая героиня как будто бы отказывается от самого для нее важного — творчества: «Впервые руки распахнуть! Отбросить рукописи!» Образ «распахнутых рук» символизирует свободу. Неужели это свобода и от творчества? Опираясь на контекст данного стихотворения, можно предположить, что речь здесь идет лишь о «бытовой» составляющей творческого процесса (с утомительными многочисленными правками, редакциями и т.д.), и в этом сказывается общая усталость героини от рутины жизни.

Помочь ученикам на этом этапе могут следующие вопросы:

1. Опишите психологический облик лирической героини. Какие мотивы помогают составить этот психологический портрет?

2. Есть ли в этом стихотворении антитезы? Назовите их и покажите их роль в тексте.

3. Можно ли назвать мироощущение героини романтическим? Докажите.

Следующий этап — поиск «связующих элементов» в других стихотворениях цикла. Стратегический вопрос можно сформулировать так: «Какие мотивы связывают первое, четвертое и шестое стихотворения со вторым (проанализированным только что)?»

В стихотворении «В смертных изверясь...» (первое), как и во втором стихотворении цикла, наиболее отчетливо выделяется антитеза двух миров: «древесного» и «человеческого»: «В смертных изверясь, зачароваться не тщусь...» Конфликт лирической героини с реальностью налицо уже в первых строках стихотворения, где появляется мотив утраты веры в людей, разочарование в жизни. А потому и здесь возникает мотив ухода, бегства в некий идеальный мир: «В старческий вереск, в среброскользкую сушь». Героиня отказывается от признаков «человеческого» мира («Сняв и отринув клочья последней парчи»), порывает с ним.

Она воспринимает жизнь как «двоедушье дружб и удушье уродств». Эти образы перекликаются с образами из второго стихотворения («земные низости дней», «людские косности»). Уродство — одна из черт реальной действительности.

Природный же мир, в противоположность ей, возвышен. Мотив высоты, вертикального пространства («Ввысь, где рябина») усиливается использованием библейских образов («рябина краше Давида-царя»). Кроме того, это мир мудрый, что становится понятным из эпитетов, употребленных в стихотворении: «старческий вереск», «среброскользящая сушь», «седью и сушью (ибо вожатый суров)». Седина — признак не только старости, но и мудрости.

Мотив седины связан прежде всего с образом вереска. Вероятно, это растение (которое действительно в изобилии росло в лесах Чехии) вызывало в сознании поэта ряд ассоциаций. В «Энциклопедии декоративных садовых растений» [[//www.flower.onego.ru](http://www.flower.onego.ru)] читаем: «Вереск обыкновенный представлен несколькими десятками сортов, отличающихся по окраске цветков (от белого до темно-пурпурного) и листвы (в крайних случаях она может быть и золотисто-оранжевой, и сизо-белой)». «Седой» цвет вереска — его «седина» — знак его мудрости. Он способен принять все, что хочет отдать ему лирическая героиня: «в вереск — потери, в вереск — сухие ручьи», «в вереск — руины», «в вереск — седины, в вереск — сухие моря». Мотив сухости здесь тоже не случаен: вереск растет «преимущественно в сухих сосняках, на бесплодных песках и сфагновых болотах». Он, как библейские отшельники и пустынники, живет очень аскетично, «в пустыне», а потому наделен особой мудростью. Своим одиночеством он близок самой героине М. Цветаевой: «Удостоверься в тождестве наших сиротств».

И здесь еще раз отчетливо проявляется романтическое мироощущение героини: она остро чувствует свое одиночество, избавиться от которого она может только в «древесном» мире. Только здесь она может получить освобождение от тягот рутинной жизни и приподняться над обыденностью: «Ввысь, где рябина краше Давида-царя!» Это стремление героини от земного к небесному объединяет данное стихотворение со вторым в цикле, и именно деревья становятся посредниками на этом пути.

В четвертом стихотворении степень идеализации «древесного» мира еще более нарастает. Теперь героиня обожествляет лес, он для нее священен: «Други! Божественный сонм!» Обращаясь к деревьям, вместо нейтрального слова «друзья» М. Цветаева использует высокое «други» и торжественный эпитет «божественный сонм». Далее поэт прямо называет лес Элизиумом. Священная сила деревьев заключается в том, что они способны «смести след обиды земной» (мотив обиды на земной мир был одним из центральных во втором стихотворении). Противопоставление двух миров здесь вновь выражено очень отчетливо: «Здесь, над сбродом кривизн — совершенная жизнь, где ни рабств, ни уродств». По другим стихотворениям нам уже знаком мотив искаженной, уродливой действительности. Природный же мир гармоничен и свободен: «Там, где все во весь рост, там, где правда видней».

Здесь и горит «легкий жертвенный огонь рощ» (метафора, описывающая цвет осенней листвы), и «струится» хвоя, и царит «великий покой мхов». Все торжественно, непоколебимо и вечно. Именно природный мир — «убежище» для лирической героини, где ее исстрадавшаяся душа обретает покой, очищается, освобождается от всего суетного, «мирского», и в этом лес подобен некому монастырю. Недаром, говоря о нем, М. Цветаева использует перифразу «тишайшее из братств».

Определяющим мотивом в шестом стихотворении «Не краской, не кистью!» должен быть назван мотив света. И этот мотив переплетается с теми, что присутствуют в других стихотворениях цикла:

1. Мотив седины: «Свет — царство его, ибо сед». За этой строкой вырисовывается образ Бога: седина Бога-отца, царство Божие — царство света.

2. Мотив струения: «Струенье... Сквоженье... Сквозь трепетов мелкую вязь — свет, смерти блаженнее». Аналогичным образом во втором стихотворении была «живоплещущая ртуть листвы», а в четвертом — «струение хвой».

3. Мотив пустыни, песков: «Так светят пустыни <...> Пески Палестины, Элизиума колокола». Этот мотив приобретает библейское звучание, характерное для всего цикла. Но в этом стихотворении в большей мере, чем в других, акцент

сделан на священности леса. Лирическая героиня здесь как будто бы подходит к разгадке его тайны («Не в этом, не в этом ли: тайна, и сила, и суть осеннего леса?»). Однако для читателя остаются одни загадки: поэт не отвечает на свой вопрос прямо, лишь делает намеки. Очевидно, что М. Цветаева соотносит «древесный» мир не только с Элизиумом, но и с евангельским пространством – прежде всего с Палестиной («Слова: Палестина встают, и Элизиум вдруг»). Лес в художественном сознании М. Цветаевой ассоциируется со «святой землей» — Палестиной, где был рожден Иисус, сын Божий. Недаром в стихотворении появляется и образ сына («Как будто бы сына провидишь сквозь ризу разлук»).

Мотив света, встретившийся впервые во втором стихотворении цикла («Зеленых отсветов рои»), здесь достигает своей кульминации. Причем интересно соотношение понятий «свет» и «цвет»: «Цвет, попранный светом. Свет — цветую на грудь». «Свет» противопоставлен «цвету» так же, как мир природный противопоставлен миру человеческому, ведь недаром М.И. Цветаева пишет: «Ложь — красные листья». Видимо, здесь возникает мысль о фальши «человеческого мира», пользующегося красками и кистями, чтобы «приукрасить» неприглядные стороны жизни. Лесу этого не нужно. Он не просто освещается солнцем, он «светится свеченьем» изнутри, он священен.

В ходе устной работы (когда представители от каждой группы будут озвучивать свои наблюдения) следует фиксировать письменно ключевые мотивы, встретившиеся в том или ином стихотворении. Затем можно познакомить учащихся с теорией Стерьепулу о валентности, после чего произвести подсчет линий связи для каждого отдельного стихотворения. Выглядеть это может примерно так:

1. «В смертных изверясь...»: сушь (1>6), седина (1>6), уродства жизни (1>2>4), высота (1>2>4), библейские мотивы (1>2>4>6).

Мотивов: 5. Валентность: 9.

2. «Когда обидой – опилась...»: обида (2>4), число «7» (2>6); уродства жизни (1<2>4), высота (1<2>4), библейские мотивы (1<2>4>6), руки-ветви (2>6), свет (2>6), струение (2>4>6)

Мотивов: 8. Валентность: 13.

4. «Други! Братственный сонм!»: обида (2<4), библейские мотивы (1<2<4>6), Элизиум (4>6), струение (2<4>6), уродства жизни (1<2<4), высота (1<2<4).

Мотивов: 6. Валентность: 11.

6. «Не краской! Не кистью!»: свет (2<6), седина (1<6), Элизиум (4<6), струение (2<4<6), число «7» (2<6), руки-ветви (2<6), сушь, пески (1<6), библейские мотивы (1<2<4<6).

Мотивов: 8. Валентность: 11.

Итак, сопоставив результаты вычислений, можно сделать вывод о справедливости гипотезы, проверка которой и была задачей учащихся. Самой высокой оказалась валентность второго стихотворения цикла, а значит, именно оно и является доминантой. И это неудивительно, ведь стихотворение «Когда обидой – опилась...» является самым известным и изучаемым произведением из цикла «Дерева». В нем как бы в концентрированном виде содержится идея всего цикла: природный мир — единственное место, где лирическая героиня видит свое спасение от жестокого и уродливого реального мира.

Конечно, подобные вычисления не могут претендовать на абсолютную точность, они лишь позволяют выявить определенные тенденции. Безусловно, в определении круга мотивов может присутствовать доля субъективизма, а потому могут существовать и другие варианты подобного анализа. Важен сам принцип работы, который способствует развитию системного мышления старшеклассников.

Отличительная особенность этого занятия — многоступенчатая верификация гипотезы, в которую входит 1) развёрнутый анализ стихотворения, претендующего на статус доминанты в рамках лирического цикла; 2) рассмотрение его связей на уровне образов (мотивов) с другими стихотворениями лирического цикла; 3) определение валентности стихотворения.

2.7. Лирический цикл А. А. Ахматовой «Тайны ремесла»

При изучении цикла А.А. Ахматовой «Тайны ремесла» можно использовать «линейную» модель. Стратегическими вопросами в данном случае станут следующие, по смыслу связанные друг с другом: «Какие аспекты темы творчества раскрываются в каждом из стихотворений, вошедших в лирический цикл? Какую логику вы видите в расположении стихотворений цикла?»

Читая стихотворения цикла, обращаем внимание на развитие авторской мысли от стихотворения к стихотворению. Учащиеся отмечают, что в стихотворении «Творчество» (первое) описан приход вдохновения, то есть процесс зарождения творчества; во втором («Мне ни к чему одические рати...») Ахматова говорит об источнике поэзии; в третьем («Муза») показан драматизм, сложность творческого процесса; в четвертом («Поэт») продолжают развиваться линии первых трех стихотворений: мысль об источнике вдохновения, который поэт находит в самой жизни, о лишь кажущейся простоте процесса творчества; в пятом («Читатель») говорится о роли читателя как со-творца, единомышленника и друга поэта; в шестом («Последнее стихотворение») тема «мук творчества» представлена с еще большим драматизмом; в седьмом («Эпиграмма») этот драматизм снимается самоиронией, сильнейшее эмоциональное напряжение спадает; в восьмом («Про стихи») еще раз утверждается (как во втором и четвертом) мысль о том, что поэзия — это сама жизнь, во всех ее проявлениях; девятое стихотворение («Многое еще, наверно, хочет...»), с одной стороны, ставит некое многоточие, говоря о том, что творческий процесс устремлен в будущее, он бесконечен (поскольку неисчислимы источники вдохновения), а с другой — как бы возвращает читателя к первому стихотворению, где речь шла об ожидании прихода вдохновения.

Таким образом, рассмотрев стихотворения поочередно, мы можем проследить за авторской логикой (тем более это интересно, поскольку А.А. Ахматова объединила и выстроила эти стихотворения в определенной последовательности лишь в 1960 году, а до этого они существовали как отдельные стихотворения). И здесь возникает в сознании образ круга (помимо кольцевой композиции цикла, мотив круга встречается в первом и пятом стихотворениях). Учащимся можно предложить вопрос: «Как представлен в цикле образ круга и в чем его символиче-

ское значение?») Одиннадцатиклассники связывают образ круга с такими понятиями, как вечность и бесконечность, приходя к мысли о бессмертии «ремесла» поэзии, которая утверждается в этом цикле (недаром в стихотворении «Я над ними склонюсь, как над чашей...», которое иногда включают в этот цикл, Ахматова называет поэзию «пропуском в бессмертие»).

Следующим этапом урока может стать поиск ответа на вопрос: «Какие стихотворения, на ваш взгляд, наиболее отчетливо отражают мысль поэта о происхождении поэзии, её источнике? Что это за источник? Ответ аргументируйте».

Здесь в центре внимания оказываются следующие стихотворения: «Мне ни к чему одические рати...», «Поэт» и «Про стихи». Учащиеся предлагают следующие ответы: «Для лирической героини Ахматовой источником поэзии являются простые земные вещи, обычная жизнь вокруг нее. Под метафорой «сора» подразумеваются тяготы жизни, но именно трудности и испытания рождают стихи» (Елизавета С.); «Источником поэзии для Ахматовой является весь окружающий мир, все, что происходит с человеком. Вдохновение можно почерпнуть из самых обыкновенных вещей» (Юлия З.); «Главным, неисчерпаемым источником здесь предстает окружающий мир в многообразии бытовых («дегтя запах свежий», «таинственная плесень на стене»), природных («Это – пчелы, это – донник») и высоких, одухотворенных образов («Это – сотен белых звонниц первый утренний удар»). Поиск вдохновения неотделим от чувственного постижения действительности» (Софья Ш.). Как мы видим, учащиеся успешно справляются с этим заданием, отражая в своих высказываниях мысль автора.

Далее логично обратиться к образно-мотивной структуре текстов, чтобы увидеть, как связаны стихотворения внутри цикла. Вопрос может быть следующим: «Выделите несколько мотивов, которые неоднократно встречаются в стихотворениях цикла, связывая их. Какой смысл они выражают?».

Ответы учащихся таковы: мотивы (образы) музыки, звука (80% учащихся), ночи, темноты (57%), тайны (23%), леса, луга (23%), вечности (17%), дыма (17%), тишины (13%), круга (10%), вдохновения (7%), простоты (3%).

Таким образом, самыми называемыми стали мотивы музыки (звука) и ночи (темноты). Приведем примеры высказываний учащихся, объясняющих свой выбор: *«Мотив ночи встречается во многих стихотворениях цикла («Немного у жизни лукавой // И все — у ночной тишины», «И сколько там сумрака ночи», «Другое, в полночной родясь тишине, // Не знаю откуда крадется ко мне»). Ночь — это время творчества, время переработки дневных впечатлений от окружающего мира»* (Анна М.); *«Второй мотив — это мотив музыки («Но в этой бездне шепотов и звонов // Встает один, все победивший звук», «И стих уже звучит, задорен, нежен», «Подслушать у музыки что-то»)*. *Ахматова пишет о творчестве, а оно рождается из музыки, отсюда и возникает данный мотив. Музыка — это первое и высшее проявление творчества. Сначала появляется музыка, а потом уже слово»* (Юлия Б.); *«"Лес", "сосны", "пыль, и мрак, и зной" — все это лирической героиней воспринимается как музыка жизни — высшее и самое непостижимое проявление искусства»* (Анна М.).

Выявляя связующие мотивы и пытаясь объяснить их роль в цикле, учащиеся постигают его внутренние законы, то, как воплощается глубинная мысль поэта.

Последовательное рассмотрение лирических стихотворений А.А. Ахматовой, не нарушающее их расположение в структуре лирического цикла, позволяет школьникам точнее определить своеобразие каждого из них и в то же время проследить логику движения поэтической мысли. Дальнейшее вычленение наиболее важных мотивов, образов с их характеристикой выполняет функцию обобщения, при этом уточняя ранее сформулированные тезисы.

На заключительном этапе изучения лирического цикла ученики получают творческое задание: *«Попробуйте создать свой лирический цикл из трех стихотворений (можно — в прозе) на тему творчества, взяв в качестве исходного один из образов данного цикла А. Ахматовой»*.

В своих письменных работах учащиеся преимущественно использовали в своих стихотворениях образы одуванчика (цветка) и музы. И это вполне объяснимо. В одном из центральных произведений цикла — *«Мне ни к чему одические рати...»* — на первый план выходит сравнение созданного стихотворения с «жел-

тым одуванчиком у забора». Для учеников этот образ является одновременно зримым, понятным (ассоциация предельно ясна) и в то же время обобщенным, глубоким, философским. Образ музы же знаком учащимся как аллегория вдохновения и творческого процесса по стихотворениям поэтов XIX века (достаточно вспомнить пушкинское «Веленью божию, о муза, будь послушна...» или Некрасовское «И Музе я сказал: “Гляди! Сестра твоя родная!”»).

Приведем один из получившихся циклов (автор — Елизавета С.):

1.

Мой одуванчик, простой, но дикий,

Растёт у родного порога.

Он слышит все муки, все крики

Небесного и земного.

2.

В голове миллионы ночей и дней,

Что могли бы быть только счастьем.

Для меня в этом мире ничего нет сильнее,

Чем поэт, уничтоженный властью.

Ай ты, песня моя, Богом спетая,

Вознесись над просторами света!

Кто несчастней бывает поэта,

Чья судьба бедой не задета?

3.

И я дойду до пьедестала,

Я не согнусь под болью той.

И вот у самого финала,

Начав строку опять сначала,

Я стану вечностью живой.

Ученица не только отталкивается от образа, заимствованного из цикла А. Ахматовой, но и отражает идею поэта о бесконечности творческого процесса, да-

же по-своему обыгрывая кольцевую композицию ахматовского цикла. При этом Елизавета создает самостоятельное произведение, выводя на первый план тему непростой судьбы поэта.

Важно отметить, что подобная работа как нельзя лучше помогает учащимся «прочувствовать» специфику лирического цикла. Если обратиться к его признакам (о которых шла речь выше), то можно увидеть, что в получившемся цикле ученицы все они представлены. Так, стихотворения данного цикла взаимосвязаны (в частности, их объединяет мотив боли, страдания). Являясь самостоятельными произведениями, имеющими собственную тему (в первом – тема дома, во втором – взаимоотношений поэта и власти, в третьем – вечности), они представляют собой целостность, поскольку взаимно дополняют друг друга. Вне данного контекста содержание их было бы обеднено. Именно в цикле эти стихотворения образуют некий метасмысл («надсмысл»): жизнь творца порой полна мук, страданий, но именно благодаря им и рождается настоящий поэт, способный оставить свой след в вечности.

2.8. Результаты преобразующего эксперимента

В данном параграфе представлены результаты преобразующего эксперимента. Итоговая диагностическая работа была выполнена 43 учениками 11-х классов гимназии №13, вошедшими в экспериментальную группу. Работа проводилась на заключительном этапе изучения лирики С.А. Есенина. В данном случае использовался такой приём деятельности, как эксперимент. Эксперимент — это «исследование каких-либо явлений путем активного воздействия на них при помощи создания новых условий, соответствующих целям исследования, или же через изменение течения процесса в нужном направлении».¹ «Эксперимент на уроке литературы предполагает активную работу с художественным произведением». При

¹ Философский словарь / Под ред. М.М. Розенталя. — М.: Политиздат, 1975. — 496 с. — С. 472.

этом «все действия педагога и воспитанников служат цели постижения художественного мира изучаемого произведения, приближая последних к эстетической позиции автора».¹ По сути, учащиеся должны сформировать лирический цикл, объединив ряд стихотворений С.А. Есенина и выстроив их в определённой последовательности.

Подобная работа по «читательской» циклизации отдельных стихотворений того или иного автора в последние десятилетия используется исследователями-литературоведами как способ постижения лирических текстов. В частности, о таком приёме упоминает М.Н. Дарвин. Е.К. Пепеляева использует понятие «неавторского» цикла: «В самом общем виде результаты читательской циклизации можно обозначить как неавторские циклы. Возможность самостоятельной организации читателем лирических контекстов не вступает в противоречие с авторской волей, а, скорее, дополняет её».²

Если учитывать, что методическая работа по изучению литературы в школе базируется прежде всего на достижениях литературоведения, то представляется целесообразным использовать аналогичные подходы при изучении лирики в старших классах.

Учащимся были предложены следующие задания:

1. Объедините стихотворения Есенина в цикл с центральным стихотворением «Мы теперь уходим понемногу...».
2. Выявите линии связи этих стихотворений внутри цикла.
3. Объясните логику расположения стихотворений в цикле.
4. Докажите, что «Мы теперь уходим понемногу...» — доминанта цикла.

Предложенные задания соотносятся с признаками лирического цикла, выделенными Стерьёпулу, и позволяют учащимся на заключительном этапе обучения пробовать создавать собственные системы поэтических текстов, проникая в глубину разноуровневых связей их компонентов.

¹ Шутан М.И. Полифункциональность способов изучения литературного произведения в средней школе: Монография. — Н.Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2005. — 187 с. — С. 97.

² Пепеляева Е.В. Исследовательская циклизация лирики как теоретическая проблема // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. — 2012. — №2. — С. 174-180.

Первое задание одновременно проверяет сформированность двух умений: узнавать системные объекты и отличать их от несистемных и конструировать на основе заданных интегративных свойств новую систему. Учащиеся подбирают в среднем от 3 до 5 стихотворений, которые, на их взгляд, могут стать контекстным окружением центрального стихотворения. Следовательно, это задание соотносится со вторым признаком цикла — «взаимодополнительностью».

Учащиеся подбирают в среднем от 3 до 5 стихотворений, которые, на их взгляд, могут стать контекстным окружением центрального стихотворения. И здесь ученикам предоставляется полная свобода, ведь главной их задачей впоследствии будет представить убедительную аргументацию своей позиции. Данная работа, безусловно, преследует, помимо основной, целый ряд важнейших целей, таких как расширение читательского кругозора и повышение мотивации к чтению. И результаты говорят сами за себя. В ходе эксперимента учащиеся использовали 37 стихотворений поэта. Безусловно, наибольшей популярностью пользовались стихотворения, изученные на уроках: 51% учеников взяли «Не жалею, не зову, не плачу...», такое же количество выбрали «Спит ковыль. Равнина дорогая...». 37% использовали «Гой ты, Русь моя родная...». На третьем месте (по 16%) – «Чую радуницу Божью...» и «Русь Советская». 14% выбрали «Отговорила роща золотая...», 12% — «Шаганэ ты моя, Шаганэ...» и т.д.

Однако разнообразие стихотворений, встретившихся в отдельных работах, говорит о подлинном интересе одиннадцатиклассников к поэзии С.А. Есенина: «Жизнь — обман с чарующей тоскою...» (7%), «Заметался пожар голубой...» (5%), «Видно, так заведено навеки...» (2%), «Не вернусь я в отчий дом...» (2%), «Без шапки, с лыковой котомкой...» (2%), «Сторона ль моя, сторонка...» (2%) и др.

При этом отборе становится очевидно, какую именно тему хотят развить в своем «гипотетическом» цикле учащиеся. Если попытаться сгруппировать все многочисленные циклы, предложенные учениками, то можно выделить три основные модели:

1. К «Мы теперь уходим понемногу...» присоединяются «Гой ты, Русь моя родная...» и «Спит ковыль. Равнина дорогая...». Также сюда могут входить такие

стихотворения, как «Русь Советская», «Шаганэ ты моя, Шаганэ...», «Чую радуницу Божью...» и другие. В этом случае на первый план выходит тема родины и родной природы. Учащиеся подчеркивают в своих работах неразрывную связь лирического героя с родиной и видят наиболее яркое выражение этого трепетного чувства в его любви к незатейливой русской природе. При этом одиннадцатиклассники не просто констатируют этот факт, но и делают определенные обобщения, касающиеся особенностей мировоззрения автора. Так, многие учащиеся указывают на взаимосвязь земного и небесного в художественном сознании Есенина: *«Мы наблюдаем обожествление поэтом родины. Как мы видим, в данной ситуации земное воспринимается сквозь призму небесного («Хаты – в ризах образа...»). Русь воспринимается как особенное место в жизни лирического героя, как священная земля. Он, «как захожий богомолец», любит просторами своей родины, восхищается красотой природы» (Любовь П.). Во многих работах на первый план выходит тема любви — к родине, к природе, к женщине, к людям, ко всему живому.*

2. «Мы теперь уходим понемногу...» объединяется с «Не жалею, не зову, не плачу...» и «Отговорила роща золотая...». В эту группу могут быть отнесены и такие стихотворения, как «Мне осталась одна забава...», «Сорокоуст» и др. Главной темой этого цикла становится тема неумолимого движения времени и приближения смерти. Учащиеся демонстрируют различные смысловые ходы, подмечают разные грани данной темы, представленные в стихотворениях Есенина. Прежде всего одиннадцатиклассники останавливаются на мотиве смерти и его объяснении: *«Лирический герой как бы предощущает близкий конец жизни, хотя ещё очень молод. В стихотворении «Не жалею, не зову, не плачу...» он чувствует старость души, ему кажется, что жизнь безвозвратно уходит, а следовательно, приближается смерть. Но он, хотя и с грустью, принимает такой порядок вещей и благословляет всё живое на земле. В стихотворении «Мы теперь уходим понемногу...» тема прощания с жизнью звучит наиболее ярко. Лирический герой чувствует неизбежность смерти, перехода в мир иной. С одной стороны, он как будто смиряется с таким порядком, но с другой – ему не хочется умирать, по-*

тому что он очень любит жизнь» (Дарья Г.). В приведённом фрагменте работы ученица подчеркивает некую двойственность чувств лирического героя: с одной стороны, он испытывает тоску, а с другой — ощущает прилив любви ко всему живому, к самой жизни. Обращаясь к стихотворению «Отговорила роща золотая...», учащиеся пытаются сформулировать есенинскую философскую концепцию жизни человека: «Жизненная пора человека нарисована параллельно с состоянием природы, что подчеркивает существование их по единым законам. Осень — это рябина, горящая, словно костёр, желтая трава и золотая берёза, тихо роняющая листья. Подобно дереву, теряющему листву, поэт «роняет грустные слова», подводя итоги творчества. Грусть его вызвана прощанием с одним из этапов жизни, с переосмыслением всего бывшего, сделанного и несделанного» (Дмитрий Г.). Так, порой идя по пути ассоциаций, учащиеся находят в есенинской поэзии важные философские смыслы, в частности, о единстве жизненных циклов человека и природы.

Эти две модели можно назвать полярно противоположными, их концепции принципиально различны. Однако большая часть учащихся выбрала третий, «компромиссный вариант», в котором соединились обе названные темы.

3. «Мы теперь уходим понемногу...», «Спит ковыль. Равнина дорогая...», «Не жалею, не зову, не плачу...» (или «Отговорила роща золотая...»). Конечно, сюда тоже могли быть добавлены и другие стихотворения («До свидания, друг мой, до свидания...», «Гой ты, Русь моя родная...» и др.). В такой комбинации стихотворений на первый план выходит тема любви к жизни – во всех её проявлениях: *«Данные стихотворения можно объединить в цикл, так как их связывает тема любви к жизни, простым вещам, окружавшим поэта в каждый момент его жизненного пути. Стихотворения цикла отображают разные грани этой любви: «Отговорила роща золотая...» — любовь к природе, «Заметался пожар голубой...» — любовь к женщине, «Гой ты, Русь моя родная...» — любовь к родине, «Я иду долиной. На затылке кепи...» — любовь к простым людям, «Мы теперь уходим понемногу...» содержит вывод о том, как сильно поэт любил жизнь» (Анастасия Р.).*

Таким образом, выполняя это задание, учащиеся на практике сталкиваются с таким явлением, как «взаимодополнительность», и постигают особенность лирического цикла — в соседстве с разными стихотворениями актуализируются определённые темы и смыслы одного и того же стихотворения.

Второе задание соотносится со вторым умением, названным И.А. Сычевым, – видеть систему как иерархическую структуру взаимодействующих между собой элементов. Учащиеся выявляют связи между стихотворениями внутри «своего» цикла.

Поиск структурных связей — один из самых важных и сложных вопросов, связанных с изучением циклов. Он соотносится с первым признаком лирического цикла — «взаимосвязанностью текстов циклового ряда». То есть задача учащихся — сформулировать, каким образом соединяются тексты внутри цикла. Поиск структурных связей — один из самых важных и сложных вопросов, связанных с изучением циклов. Это подчеркивают исследователи, занимающиеся данной проблемой: «Изучение структурных связей внутри цикла, переключек между отдельными произведениями, сквозных образов, лейтмотивов и других приемов циклизации позволяет исследователю выявить дополнительные значения и смыслы каждого отдельного стихотворения и в то же время играет важнейшую роль для воссоздания авторской картины мира».¹

Большинство учащихся прежде всего выделяют общность темы: неумолимое движение времени; любовь к родине; родная природа; смысл жизни; конечность всего живого, смерть; любовь к жизни и др.

Однако многие опираются и на связь образов и мотивов в стихотворениях. Так, учащиеся выделяют в качестве линий связи 1) природные образы (например, деревья: береза, осина, яблоня, липа и др.); 2) образ дороги; 3) цветочные образы (например, розовый цвет, белый); 4) мотив поэта и поэзии и др.

¹ Чехунова О.А. Циклизация как способ отражения мировосприятия поэта: эмигрантские поэтические циклы Георгия Иванова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. — 2011. — Т. 17. — №3. — С. 207-211.

² Дарвин М.Н. Художественная циклизация лирических произведений. — Кемерово: Кузбассвуиздат, 1997. — 40 с.

Работа по выявлению линий связи, ассоциаций позволяет ученикам увидеть цикл как систему, понять, что и в мире поэзии всё взаимосвязано, переплетено и благодаря этому рождаются новые смыслы.

Третье задание проверяет умение — выделять общий принцип построения системы и её интегративные свойства. Формируя «свой» цикл, учащиеся должны продумать логику расположения стихотворений внутри цикла, определить, какое место займёт центральное стихотворение. При этом цикл должен иметь целостность, у него должно быть начало и конец. М.Н. Дарвин называет организацию циклической формы «монтажной композицией», так как «значение цикла превышает сумму значений составляющих его элементов, а множество отдельных лирических произведений в цикле имеет значение не складывания, но значение объединения».²

Модели, которые создали ученики, в целом, повторили уже известные модели существующих в литературе лирических циклов. Так, большинство учащихся выбрали линейную модель, причем определили её либо как восходящую градацию (от более ровного в эмоциональном плане к более сильному), либо как нисходящую градацию (от более оптимистичного настроения к пессимистичному). В качестве иллюстрации приведём объяснение одной из учениц, которая расположила четыре стихотворения («Ну, целуй меня, целуй...», «Мы теперь уходим понемногу...», « Жизнь – обман с чарующей тоскою...» и «Кто я? Что я? Только лишь мечтатель...») по принципу нисходящей градации: *«Получается, что эти стихи можно логически разделить на две группы: 1 — содержащие мотив любви к жизни, благодарности к судьбе, упоения земным; 2 — содержащие мотив принятия собственного одиночества, неизбежности смерти — хотя эти темы наблюдаются во всех стихотворениях цикла. Таким образом, мотив печали, тоски и одиночества усиливается от первого стихотворения к четвертому, и после второго наступает видимый смысловой перелом в сторону смирения со смертью. И если в стихотворении, которое начинает цикл, читатель явно видит образ весёлого повесы, наслаждающегося любовью, но при этом осознающего не-*

минуемость собственной гибели, то далее от этой радости не остаётся и следа» (Екатерина Ш.).

Некоторые ученики попытались создать кольцевую модель, чтобы последнее стихотворение цикла тем или иным способом возвращало читателя к первому стихотворению. Так, Дарья Т., составившая цикл из пяти стихотворений («Спит ковыль. Равнина дорогая...», «Не жалею, не зову, не плачу...», «Видно, так заведено навеки...», «Мы теперь уходим понемногу...», «Не вернусь я в отчий дом...»), объяснила порядок текстов следующим образом: *«Я поставила стихотворения в такой последовательности, потому что таким образом создаётся композиционное кольцо: в первом стихотворении поэт говорит о родине, о своей любви к ней, о том, что он здесь хотел бы умереть, а в пятом он говорит о возвращении в отчий дом для того, чтобы умереть, то есть последнее стихотворение возвращает нас к первому. Остальные стихотворения внутри цикла я выстроила по их настроению: от более оптимистичных к более трагичным».*

Интересно также обратить внимание и на то, какое место отвели старшеклассники центральному стихотворению. Подавляющее большинство учеников поместили стихотворение «Мы теперь уходим понемногу...» в финал цикла. Такой выбор представляется достаточно логичным: во-первых, это стихотворение написано позже большинства использованных стихотворений, а потому, действительно, подводит своеобразный итог философских исканий поэта; во-вторых, учащимся известно, что финал любого произведения – это его «сильное» место, в котором сконцентрирована его главная идея.

Таким образом, предложенное задание нацелено на формирование способности не только видеть связи между компонентами системы, но и выстраивать эти системы.

Четвёртое задание связано с таким умением, как умение видеть систему как иерархическую структуру, и перекликается с третьим признаком системности — «валентностью». Учащимся необходимо доказать, что в их цикле стихотворение «Мы теперь уходим понемногу...» действительно является доминантой. Если

обобщить высказанные учениками идеи, то можно выделить два основных аргумента:

1. Это стихотворение выражает идею, служит неким обобщением, в нем сливаются воедино все темы, которые так или иначе были представлены в стихотворениях цикла: *«Стихотворение «Мы теперь уходим понемногу...» является центральным, потому что оно включает в себя все аспекты поставленных в цикле вопросов: отношение к родине, размышления о жизни и смерти, о смысле жизни. Удивительная гармония произведения позволяет нам в полной мере ответить на вопрос о том, что такое смысл жизни для героя: смысл существования состоит в том, чтобы жить»* (Любовь П.).

2. Общность образов, мотивов. Так, учащиеся выделяют конкретные мотивы, как бы «протягивая ниточки» от других стихотворений цикла к его доминанте: *«С первым стихотворением их объединяет мотив любви к родине и ко всему, что на ней есть, со вторым — мотив предощущения конца жизни, с третьим — мотив любви к женщине и к жизни вообще, с четвёртым — мотив дороги как самой жизни, которая в конечном итоге ведёт к смерти. При этом во всех стихотворениях особую роль играют образы русской природы, ведь её так любит и понимает поэт»* (Анастасия Л.).

Размышляя над этим заданием, учащиеся, по сути, приходят к некому обобщению, пытаются сформулировать тот метасмысл, постижение которого и является «сверхзадачей» изучения лирического цикла. Так, ученики приходят к мысли о неразделимости в художественном сознании поэта таких ключевых понятий, как «родина», «природа» и «любовь», к есенинской идее любви ко всему живому, которая ещё более усиливается в свете осознания конечности земного пути, неумолимого приближения смерти.

При оценке результатов преобразующего эксперимента мы будем исходить из ранее рассмотренных критериев, на основе которых определяется уровень системного мышления.¹ Сами результаты представлены в таблице, в третьем и

¹ Сычев И. А., Сычев О. А. Формирование системного мышления в обучении средствами информационно-коммуникационных технологий. – Бийск, 2011. — 95 с. — С. 5, 50.

четвёртом столбиках которой указывается процент учащихся, деятельность которых соответствует тому или иному критерию:

Таблица 3

Критерий системности мышления	Деятельность школьников	Экспериментальная группа (43 ученика)	Контрольная группа (21 ученик)
Узнавать системные объекты и отличать их от не-системных	Осознавать и интерпретировать мотивы (образы) как системные элементы	100%	82%
Видеть систему как иерархическую структуру взаимодействующих между собой элементов	Обосновывать статус стихотворения-доминанты, определяя его место в структуре лирического цикла; вычленять и идентифицировать базовые и производные мотивы (образы)	84%	44%
Выделять общий принцип построения системы и её интегративные свойства	Выделять и обосновывать принцип построения лирического цикла и его элементы на уровне тем, мотивов, образов, выполняющих интегративную функцию	88%	60%
Конструировать на основе заданных интегративных свойств новую систему	Формировать лирический цикл с указанным стихотворением-доминантой и обосновывать своё решение	94%	62%

Результаты диагностической работы свидетельствуют о том, что преимущество экспериментальной группы по сравнению с группой контрольной колеблется от 18 до 40%, в среднем составляя 29,5%.

Заключение

В нашем исследовании мы опираемся на теорию и опыт представителей следующих течений в преподавании литературы в школе: 1) группировка лирических произведений на основе образно-тематического принципа; 2) изучение лирических циклов: теория и практика; приём формирования лирических циклов; 3)

теория приёмов постижения авторской позиции; 4) литературное творчество школьников.

За основу взята концепция Э.А. Стерьёпулу, базирующуюся на вычленении и формулировании следующих её признаков: 1) «взаимосвязанность текстов циклового ряда»; 2) «взаимодополнительность» («для каждого текста, входящего в лирический цикл, все остальные тексты данного циклового ряда являются его контекстным окружением, или — иначе — дополнением данного текста»); 3) «валентность» («способность того или иного текста вступать в различные смысловые взаимоотношения с другими текстами данного циклового ряда»; 4) целостность («поэтические смыслы, порождаемые лирическим циклом, не сводятся к сумме поэтических смыслов составляющих его текстов, а представляют собой принципиально новое образование, обусловленное межтекстовыми взаимодействиями»)¹.

Представленная выше система признаков даёт возможность организовывать анализ лирического цикла как сложную, многоплановую систему. Причём в самой школьной практике преподавания литературы появляется новый приём «выявление произведения-доминанты с дальнейшим обоснованием своего решения», основанный на следующих этапах деятельности школьников: 1) анализ стихотворения, претендующего на статус доминанты в рамках лирического цикла; 2) рассмотрение его связей на уровне образов (мотивов) с другими стихотворениями лирического цикла; 3) определение валентности стихотворения. Следует назвать и другой приём — «характеристика героя (персонажа) на основе мотивов, образов в рамках макротекста (текст цикла рассматривается как макротекст)». Значимым представляется нам и следующий приём: «формирование лирического цикла на основе предложенных стихотворений или стихотворений, выбранных самостоятельно», который лишь робко входит в школьную практику.

В научно-исследовательской работе охарактеризованы два принципа организации изучения лирического цикла. Это линейный принцип, предполагающих

¹ Стерьёпулу Элени Апостолос. Лирический цикл как система поэтических текстов // *Facta Universitatis, University of Nis.* — 1998. — Vol.1. — No 5. — PP. 323-332.

рассмотрение макротекста от первого лирического стихотворения до последнего, хотя в процессе аналитико-интерпретационной деятельности школьников отдельные звенья «цепи» могут быть пропущены. При реализации этого принципа особую значимость приобретает этап обобщения, призванный создать картину художественной целостности. Как показывает практика, добиться такого результата помогает стратегический вопрос, который звучит в начале учебного занятия. Он и определяет вектор, направление многоплановой деятельности школьников, подготавливая основу для серьёзного обобщения. При этом, естественно, возможны варианты.

Второй принцип можно является концентрическим. В роли общего центра, если мыслить образно, выступает доминантное стихотворение, от которого как бы протягиваются нити к другим стихотворениям цикла. При такой логике организации художественного материала лишь доминантное стихотворение осмысливается как целостность, все же другие стихотворения рассматриваются фрагментарно. Но лирический цикл может «прокручиваться» через центральный художественный образ, признаки, свойства, которого раскрываются в произведениях, входящих в его структуру, или же в центре внимания может быть целый комплекс мотивов (образов). Это второй вариант действия концентрического принципа. В рамках преобразующего эксперимента два учебных занятия были организованы в соответствии линейным принципом, четыре — с принципом концентрическим.

Преобразующий эксперимент (6 учебных занятий по лирическим циклам А.А. Фета, А.А. Блока, М.И. Цветаевой, А.А. Ахматовой) показал эффективность предложенной в научно-исследовательской работе методики изучения лирических циклов: результаты экспериментальной группы в рамках итоговой диагностики превышают результаты контрольной группы на 29,5%.

Критериальная база оценки уровня развития системного мышления школьников при изучении лирических циклов, использованная нами, такова: 1) узнавать системные объекты и отличать их от несистемных; 2) видеть систему как иерархическую структуру взаимодействующих между собой элементов; 3) выделять общий принцип построения системы и её интегративные свойства; 4) конст-

руировать на основе заданных интегративных свойств новую систему.¹ В итоговой таблице критерии оценки уровня системности мышления непосредственно соотнесены с видами (приёмами) деятельности школьников на этапе итоговой диагностики.

Список литературы

1. Ахматова А.А. Узнают голос мой...: Стихотворения. Поэмы. Проза. Образ поэта. — М.: Педагогика, 1989. — 608 с.

¹ Сычев И. А., Сычев О. А. Формирование системного мышления в обучении средствами информационно-коммуникационных технологий. — Бийск, 2011. — 95 с. — С. 5, 50.

2. Ачкасова Г.Л. А.А. Фет–импрессионист (К вопросу изучения в школе) // Эпоха «великих потрясений» в литературе, языке и культуре («Фетовские чтения»): Материалы Международной научной конференции / Под ред. Е.М. Криволаповой. — Курск: Курский государственный университет, 2018. — С. 230–238.
3. Блок А.А. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. — Л.: Художественная литература, 1980. — 512 с.
4. Блок А.А. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. — Л.: Художественная литература, 1980. — 472 с.
5. Боратынский Е.А. Тютчев Ф.И. Поэзия. Проза. Публицистика. — М.: АСТ, 2008. — 763 с.
6. Бочаров С.Г. Два поэта мысли // Боратынский Е.А. Тютчев Ф.И. Поэзия. Проза. Публицистика. — М.: АСТ, 2008. — С. 5–24.
7. Браже Т.Г. О литературе в школе: Книга для учителя. — СПб.: Издательский дом «МИРС», 2008.
8. Блок Г.П.. Фет и Бржеская // Начала: Журнал истории литературы и истории общественности. — 1922. — № 2. — С. 106–123.
9. Гинзбург Л.Я. О лирике. — М.: Интрада, 1997. — 414 с.
10. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы / Под ред. Е.Р. Ядровской, А.И. Дунева. — СПб.: Своё издательство, 2015. — 306 с.
11. Голованова Н.Ф. Общая педагогика: Учеб. пособие для вузов. — СПб.: Речь, 2005. — 317 с.
12. Голубков М.М., Скороспелова Е.Б. Литература. 10 класс: учебник для общеобразоват. учреждений (базовый и углублённый уровни): в 3 ч. Ч. 1 / Под ред. Г.И. Беленького. — 4-е изд., доп. — М.: Мнемозина, 2013. — 415 с.
13. Дарвин М.Н. Проблема цикла в изучении лирики. Кемерово: Кузбассвузиздат, 1983. — 70 с.
14. Долгополов Л.К. Александр Блок. Личность и творчество. — Л.: Наука, 1980. — 224 с.
15. Есин А.Б. Принципы и приёмы анализа литературного произведения: Учебное пособие. — 11-е изд. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. — 248 с.
16. Изард К.Э. Психология эмоций / Перевод с англ. Яз. В. Мисник, А. Татлыбаевой. — СПб.: Питер, 2006. — 464 с.
17. Ионин Г.Н и др. Литература. 10 класс: учебник для общеобразоват. учреждений (базовый и профильный уровни): в 3 ч. Ч. 1 / Под ред. Г. Н. Иониной, Г.И. Беленького. — 10-е изд., перераб. — М.: Мнемозина, 2009. — 512 с.
18. Ионин Г.Н и др. Литература. 10 класс: учебник для общеобразоват. учреждений (базовый и профильный уровни): в 3 ч. Ч. 1 / Под ред. Г. Н. Иониной, Г.И. Беленького. — 10-е изд., перераб. — М.: Мнемозина, 2009. — 512 с.
19. Крук И.Т. Поэзия Ал. Блока. — Москва: Просвещение, 1970. — 258 с.
20. Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1981. — 190 с.
21. Ланин Б.А., Устинова Л.Ю. Литература: 9 класс: учебник для учащихся общеобразоват. учреждений: в 2 ч. Ч. 2. — М.: Вентана-Граф, 2013. — 192 с.

22. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. — 352 с.
23. Литература. 10 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. Базовый уровень. В 2 ч. Ч. 2 / Под общ. ред. Л.А. Вербицкой. — М.: Просвещение, 2019. — 240 с.
24. Литература. 11 класс. Профильный уровень. В 2 ч. Ч. 1: учебник для общеобразоват. учреждений / Под ред. Г.А. Обернихиной. — М.: Дрофа, 2008. — 510 с.
25. Литература. 8 класс. Учебник для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 2 / Под ред. В.Г. Маранцмана. 4-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 2011. — 351 с.
26. Литература: программа: 5–9 классы общеобразовательных учреждений / Под ред. Б.А. Ланина. — М.: Вентана-Граф, 2013. — 160 с.
27. Ляпина Л.Е. Циклизация в русской литературе XIX века. — СПб.: НИИ химии СПбГУ, 1999. — 281 с.
28. Максимов Д.Е. Поэзия и проза Ал. Блока. — Л.: Советский писатель, 1975. — 526 с.
29. Маранцман В.Г. Изучение литературы в 9 класс: Метод. пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1992. — 208 с.
30. Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1977. — 206 с.
31. Медведев В.П. Изучение лирики в школе: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1985. — 208 с.
32. Методика преподавания литературы: Учеб. пособие для студентов / Под ред. З.Я. Рез. — М.: Просвещение, 1977. — 384 с.
33. Минц З.Г. Поэтика Александра Блока. — С.-Петербург: Искусство-СПБ, 1999. — 727 с.
34. Мирошникова О.В. Анализ и интерпретация лирического цикла: «Мефистофель» К.К. Случевского: Учеб. пособие. — Омск: Омск. гос. ун-т, 2003. — 138 с.
35. Никольский В.А. Методика преподавания литературы в средней школе. — М.: Просвещение, 1971. — 256 с.
36. Озёров Л. Анна Ахматова. Вехи творчества // Ахматова А.А. Узнают голос мой...: Стихотворения. Поэмы. Проза. Образ поэта. — М.: Педагогика, 1989. — С. 5–21.
37. Орлов В.Н. Александр Блок: Очерк творчества. — М.: Художественная литература, 1956. — 262 с.
38. Пепеляева Е.В. Исследовательская циклизация лирики как теоретическая проблема // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. — 2012. — №2. — С. 174–180.
39. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология: учеб. пособие. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 496 с.
40. Платонова Т.Н. А.А. Блок. «На поле Куликовом». Материал к уроку. 11 класс // Литература в школе. — 2006. — №6. — С. 29–31.

41. Подсадных О.Д. Поэзия сердца: «панаевский» и «денисьевский» циклы любовной лирики Н.А. Некрасова и Ф.И. Тютчева. 10 класс // Литература в школе. — 2010. — №7. — С. 31–33.
42. Пономарёв Я.А. Психология творчества. — М.: Педагогика, 1976. — 304 с.
43. Программа по литературе для 5–11 классов общеобразоват. школы / Авт.-сост.: Г.С. Меркин, С.А. Зинин, В.А. Чалмаев. 2-е изд. — М.: Русское слово, 2005. — 200 с.
44. Программы для общеобразовательных учреждений. Литература. 5–11 классы / Под ред. Г.И. Беленького. — 4-е изд., исправл. — М.: Мнемозина, 2009. — 108 с.
45. Программы образовательных учреждений. Литература. 5–11 классы: базовый и профильный уровни / Под ред. В.Ф. Чертова. — М.: Просвещение, 2007. — 126 с.
46. Программы общеобразоват. учреждений. Литература. 5–11 классы (базовый уров.). 6-е изд., перераб./Под ред. В.Я. Коровиной. — М.: Просвещение, 2005. — 222 с.
47. Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования. 10-11 классы / Под ред. В.Г. Маранцмана. — М.: Просвещение, 2005. — 176 с.
48. Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования для общеобразовательных учреждений. 5–11 классы / Под ред. А.И. Княжицкого. — М.: Просвещение, 2000. — 176 с.
49. Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования. 5–9 классы / Под ред. В.Г. Маранцмана. — М.: Просвещение, 2005. — 222 с.
50. Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина. — М.: ПЕР СЭ, 2003. — 863 с.
51. Рабочая программа к УМК под ред. Т.Ф. Курдюмовой «Литература» для 10–11 классов (базовый уровень) // Русский язык и литература. 10-11 классы: рабочие программы / Сост. Е.И. Харитоновна. — 2-е изд. — М.: Дрофа, 2015. — 167 с.
52. Рез З.Я. Лирика Н.А. Некрасова в школьном изучении (9 класс): Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1982. — 96 с.
53. Роговер Е.С. Методика преподавания литературы (этюды и очерки): Учебное пособие. — СПб.: Изд-во «Олимп-СПб», 2010. — 572 с.
54. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2006. — 713 с.
55. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. — М.: Просвещение, 1985. — 288 с. — С. 91–98.
56. Сагателова Л.С. Формирование системного мышления в обучении математике/ Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2008. — №9. — С. 201-204.
57. Садохин А. П. Концепции современного естествознания: Учебник для студентов вузов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Юнгити–Дана, 2006. — 445 с.

58. Сапогов В.А. Цикл // Литературный энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1987. — 752 с. — С. 492.
59. Сарычев В.А. А. Блок. Творчество жизни. — Воронеж: Издательство Воронежского государственного университета, 2004. — 364 с..
60. Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.И. Общая педагогика: Учеб. пособие в 2 ч. Ч. 1 / Под ред. В.А. Слостёнина. — М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2003. — 288 с.
61. Словарь иностранных слов. — 16-е изд., испр. — М.: Русский язык, 1988. — 624 с.
62. Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. — СПб.: Норинт, 2006. — 960 с.
63. Стерьеупулу Элени Апостолос. Лирический цикл как система поэтических текстов // *Facta Universitatis, University of Nis*. — 1998. — Vol.1. — No 5. — PP. 323-332.
64. Сычев И. А., Сычев О. А. Формирование системного мышления в обучении средствами информационно-коммуникационных технологий. — Бийск, 2011. — 95 с.
65. Толкачёва Е. «Только в огне пою» // Цветаева М.И. Избранное. В 2 т. Т.1. — М.: Книжный Клуб 36.6, 2012. — С. 5–20.
66. Фет А.А. Стихотворения. — М.: Эксмо, 2012. — 608 с.
67. Философский словарь / Под ред. М.М. Розенталя. — М.: Политиздат, 1975. — 496 с.
68. Фоменко И.В. О поэтике лирического цикла: Учебное пособие. — Калинин: КГУ, 1984. — 79 с.
69. Формирование системного мышления в обучении / Под ред. Решетовой З.А. — М.: ЮНИТИ, 2002. — 344 с.
70. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: Пособие для учителя. 3-е изд. / Под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2013. — 159 с.
71. Хализев В.Е. Теория литературы. — М.: Высшая школа, 2000. — 398 с.
72. Цветаева М.И. Избранное. В 2 т. Т.1. — М.: Книжный Клуб 36.6, 2012. — 752 с.
73. Цветаева М.И. Избранное. В 2 т. Т.2. — М.: Книжный Клуб 36.6, 2012. — 752 с.
74. Черников В.В. Формирование системного мышления у учащихся старших классов общеобразовательных учреждений: дисс. канд. пед. наук. — М., 1998. — 149 с.
75. Чехунова О.А. Циклизация как способ отражения мировосприятия поэта: эмигрантские поэтические циклы Георгия Иванова // *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. — 2011. — Т. 17. — №3. — С. 207-211.
76. Шамрей Л.В. Школа XXI века и творческий потенциал учителей-словесников // *Нижегородское образование*. — 2013. — №1. — С. 54-62.
77. Шутан М.И. «Стихи о зимней кампании 1980-го года» И.А. Бродского // *Литература*. — 2016. — №2. — с. 49-53.

- 78.Шутан М.И. Моделирование как учебная деятельность на уроке литературы: Монография. — Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2007. — 181 с.
- 79.Шутан М.И. Полифункциональность способов изучения литературного произведения в средней школе: Монография. – Н.Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2005. — 187 с.
- 80.Шутан М.И. Работа с концептами на обобщающем уроке литературы: Учебно-метод. пособие. — М.: Прометей, 2019. — 200 с.
- 81.Шутан М.И. Ученик и литературное произведение: Монография. — Новосибирск: Центр развития научного сотрудничества, СИБПРИНТ, 2012. — 257 с.
- 82.Ядровская Е.Р. Чтение как диалог: уроки литературы в основной школе. Учебно-метод. пособие. — СПб.: ООО «Книжный Дом», 2011. — 264 с.