



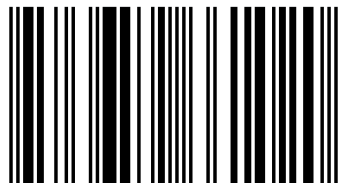
Читатель вне зависимости от его возраста ставится перед необходимостью преодоления противоречий между культурой в целом и личной культурой:приятием текста как "картины мира", созданной не столько произвольным желанием автора, сколько объективно вызванной внешними и внутренними движениями культурной эпохи, современной художнику. Задачей аналитического чтения текста видится проявление и сохранение его возможных смыслов. Система филологического образования предполагает развитие культурной восприимчивости студента или школьника, которая проявляется в диалоге настоящего и прошлого, диалоге человека с литературным произведением и его автором. "Дидактические этюды" - сборник статей, в которых рассматривается проблема отбора и структурирования содержания элективного курса по изучению русских поэтических направлений XX века, представлен опыт освоения учебного материала студентами и школьниками. Книга адресована преподавателям гуманитарных дисциплин, студентам, изучающим русский язык и литературу, а также всем интересующимся историей русской литературы XX века, а также спецификой её прочтения современными студентами и школьниками.

Ирина Витальевна Стрелкова

## Дидактические этюды

Опыт отбора, структурирования и освоения содержания элективного курса по изучению русских поэтических направлений XX в.

Ирина Витальевна Стрелкова - Кандидат педагогических наук, Доцент, Удмуртский государственный университет, Ижевск.



978-3-659-66102-0

**Ирина Витальевна Стрелкова**

**Дидактические этюды**



**Ирина Витальевна Стрелкова**

## **Дидактические этюды**

**Опыт отбора, структурирования и освоения  
содержания элективного курса по изучению  
русских поэтических направлений XX в.**

**LAP LAMBERT Academic Publishing**

## **Impressum / Выходные данные**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Библиографическая информация, изданная Немецкой Национальной Библиотекой. Немецкая Национальная Библиотека включает данную публикацию в Немецкий Книжный Каталог; с подробными библиографическими данными можно ознакомиться в Интернете по адресу <http://dnb.d-nb.de>.

Любые названия марок и брендов, упомянутые в этой книге, принадлежат торговой марке, бренду или запатентованы и являются брендами соответствующих правообладателей. Использование названий брендов, названий товаров, торговых марок, описаний товаров, общих имён, и т.д. даже без точного упоминания в этой работе не является основанием того, что данные названия можно считать незарегистрированными под каким-либо брендом и не защищены законом о брендах и их можно использовать всем без ограничений.

Coverbild / Изображение на обложке предоставлено: [www.ingimage.com](http://www.ingimage.com)

Verlag / Издатель:

LAP LAMBERT Academic Publishing

ist ein Imprint der / является торговой маркой

OmniScriptum GmbH & Co. KG

Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Deutschland / Германия

Email / электронная почта: [info@lap-publishing.com](mailto:info@lap-publishing.com)

Herstellung: siehe letzte Seite /

Напечатано: см. последнюю страницу

**ISBN: 978-3-659-66102-0**

Copyright / АВТОРСКОЕ ПРАВО © 2015 OmniScriptum GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. / Все права защищены. Saarbrücken 2015

## Содержание

1.	Культурологический компонент в филологическом образовании.....	5
2.	Филолого-педагогическое конструирование системы практических занятий по русской литературе XX века.....	15
3.	Технология формирования филологической культуры студентов и школьников в процессе изучения русских поэтических направлений XX века. ....	26
4.	Опыт изучения статьи Вячеслава Иванова "Заветы символизма" на вводном занятии элективного курса "Поэтические направления в русской литературе XX века".....	42
5.	Опыт изучения эстетических программ и художественной практики символистов в рамках элективного курса "Поэтические направления в русской литературе XX века".....	50
6.	Опыт изучения темы "Акмеизм" в рамках элективного курса "Поэтические направления в русской литературе XX века".....	65
7.	Опыт изучения футуристического манифеста в школьной и студенческой аудиториях.....	83
8.	Особенности изучения русских поэтических направлений 1920-х годов в школьной и студенческой аудиториях.....	89
9.	Беседы о стихах Н. Олейникова в школьной аудитории.....	95
10.	Опыт изучения темы "Концептуализм" в студенческой аудитории.....	102
11.	Приложение 1. Содержание хрестоматии "Эстетические программы и художественная практика русской поэзии XX века".....	111
12.	Приложение 2. Стихотворения.....	114
2.1.	Символизм.....	114
2.2.	Акмеизм.....	117
2.3.	Художественная практика 1920-х годов.....	118
2.4.	Концептуализм.....	124



### **Культурологический компонент в филологическом образовании**

"Литература – неотрывная часть культуры, ее нельзя понять вне целостного контекста культуры данной эпохи," [3. С. 329] – говорил М.М. Бахтин, отвечая на вопрос редакции журнала "Новый мир" о состоянии современного ему литературоведения. Эпоха уже завершившегося XX века вбирает в свою характеристику такие понятия, как "драматизм", "катастрофичность". Однако, как пишет В.С. Библиер, "в перипетиях бытия XX века, в онтологизации все нарастающей всеобщности *смыслов культуры* трудно и мучительно назревает особый тип сознания человека...Складывается Разум культуры...В самом движении "от бытия к мышлению" органично включено движение "от мышления к бытию" [5. С. 258].

Рубеж XX – XXI веков так же, как и рубеж XIX – XX веков, сопровождается социальными, духовными, историческими потрясениями, которые, по утверждению В.С. Библиера, "могут быть поняты как смещение всего человеческого бытия – к полюсу культуры"[5. С. 3].

Выявляя культурологический компонент, или составляющую, системы филологического образования, обратимся к определению понятия "филология". Филология являет собой "содружество гуманитарных дисциплин, изучающих историю и выясняющих сущность духовной культуры человека через языковой и стилистический анализ письменных текстов" [1. С. 974]. По замечанию С.С. Аверинцева, филология "обслуживает... интеллектуальную "роскошь" самопознания культуры (для чего необходимо, чтобы культура достаточно четко обособила свою идею от всего бытового и культового)" [1. С. 976]. Задача понимания другого человека – без превращения его в поддающуюся "исчислению" вещь, без превращения его в отражение собственных эмоций – задача каждого отдельного человека, задача каждой эпохи, всего человечества. По утверждению С.С. Аверинцева, "филология есть служба понимания и помогает выполнению этой задачи" [там же]. Данное определение



обнаруживает синтез двух исходных для нас понятий: "филология" и "культура".

Рассмотрение культурологического подхода в контексте общефилософского понимания проблемы подводит нас к необходимости очерчивания круга положений, относящихся к понятию "культура". Обозначим направления, рассматривающие культуру как 1) совокупность материальных и духовных ценностей (аксиологическая концепция) (А.И. Арнольдов, Г.Г. Карпов, В.П. Тугаринов и др.); 2) специфический способ человеческой деятельности (технологическая концепция) (Э.А. Баллер, В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, Э.С. Маркарян и др.); 3) творческую деятельность в диалектическом единстве ее предметной и процессуальной сторон (лично-творческая концепция) (Ю.Р. Вишневский, Л.Н. Коган, В.М. Межуев) [8, 11, 21].

Учтем также семиотический подход Ю.М. Лотмана и Б.А. Успенского, позволяющий рассматривать культуру как "символическую вселенную", совокупность текстов, наследственную память коллектива. Обратим внимание на концепцию культуры Г.С. Кнабе, констатирующего наличие двух типов конфронтационного взаимодействия высокой и низкой культур. Особо выделим подход к осмыслению проблемы сущности культуры В.С. Библера, наследующего и развивающего идеи М.М. Бахтина по проблемам диалога и давшего определение культуры как формы диалога и взаимопорождения культур; как формы самодетерминации индивида в горизонте личности; как изобретение "мира впервые". Отметим также концепцию культуры М.С. Кагана, основанную на принципах системного подхода, который позволил выделить элементы системы человеческой деятельности и рассмотреть систему деятельности как элемент более общей системы. [2, 3, 5, 11, 15]

Указанные выше подходы к определению культуры в большинстве своем составили методологическую основу педагогических исследований последнего времени. Наиболее востребованными в педагогике сегодня видятся проблемы соотношения индивида и культуры, творческого воплощения личности,

"диалога культур" в образовательном процессе. Разрешение этих проблем, поиск *оснований* российской педагогической науки (И.Ф. Исаев) приводит авторов педагогических исследований к необходимости осмысления духовного наследия отечественной философской мысли. Б.С. Гершунский называет пророческим замечание В.Г. Белинского о том, что спасение России "... в успехах цивилизации, просвещенности, гуманности" [8. С. 366]. С.Л. Франк, размышляя о духовной жизни человека, писал о необходимости момента "самопреодоления", видя функциональную зависимость уровня общественного порядка "от нравственного уровня людей, его составляющих" [20. С.366, 451]. С.И. Гессен считал культуру "целью существования... человека", понимая под культурой именно образование [9. С.26, 35]. Личность, по убеждению С.И. Гессена, - "творческий процесс"; "личность обретается только через работу над сверхличными задачами. Она создается лишь творчеством..." [9. С.73].

Наиболее часто упоминаемым в современных педагогических исследованиях стало имя Н.А. Бердяева, рассмотревшего "смысл творчества", вбирающего в себя реальное бытие культуры [4]. Особое место в рассмотрении проблемы творчества занимает в отечественной гуманитарной науке разработанный Л.С. Выготским и М.М. Бахтиным семиотически-коммуникативный подход к анализу творчества, позволивший перевести его (творчество) "из индивидуально-психологического плана в план объективно-культурный" [3. С.15].

По замечанию М.С. Кагана, "человек является прямым культуругенным субъектом, воплощающим себя в культуре, делающим ее своим инобытием и ею же формируемым" [11. С.143]. Триада "культура-человек-творчество" становится условием успешности современного образования, под культуроемкостью которого понимается не только получение собственно знания, но и того, что позволяет человеку воспринимать себя как часть культуры, сложного целого, включающего в себя "знание, веру, искусство, закон, нравы, обычаи и т.д." [19. С.21].

На рубеже XX-XXI веков так же, как и столетием раньше, востребован человек творческий, причем востребован в любой сфере деятельности. Характеризуя творческую природу педагогической деятельности, В.А. Сластенин определяет: "Культура – это всегда творчество со всеми характеристиками творческого акта, она всегда рассчитана на адресата, на диалог, а "усвоение" ее есть процесс личностного открытия, создание мира культуры в себе, сопереживания и сотворчества, где каждый вновь обретенный элемент культуры не перечеркивает, не отрицает предшествующий пласт культуры" [цит. по 10. С.16].

Образование, следовательно, требует такого содержания с точки зрения его образовательных и воспитательных возможностей, которое позволило бы обучающемуся выстроить для себя целостную картину мира, реализовать личный творческий потенциал, усвоить гражданское самосознание и суметь войти в пространство не только национальной, но и мировой культуры. Социокультурный подход к образованию, приходящий на смену гносеологическому, по мысли М.К. Мамардашвили, позволит рассматривать обучение как способ трансляции культуры и его образующей личность функции [16]. При этом очевидно, что понятие культуры определяет не только содержательный план того или иного учебного предмета, но и характер организации последнего, соответствующие его природе способы обучения.

"Культурологический подход основан на диалогизации обучения, на обращении к истории развития науки и ее отдельных идей, "персонализации" науки и обязательно открытости самого преподавателя как носителя культуры..."[18. С.48]. "Открытость преподавателя" выводит педагогическое взаимодействие на уровень "субъект-субъектных" отношений, что позволяет говорить о лично ориентированном обучении как о востребованной сегодня парадигме обучения в школе и вузе.

Задачей вузовского филологического образования становится не только передача обучающемуся некоего определенного Государственным

образовательным стандартом комплекса информации (знаний), но и создание таких условий в процессе учебной деятельности, которые помогли бы студенту посредством освоения культурных ценностей идти от "самоосознания" – к "самопознанию", от "самоформирования" – к "самопреодолению".

Педагогический процесс в настоящее время рассматривается как "диалог культур", причем "диалог" в многоаспектном понимании и воплощении. Студент-филолог выступает в двух ипостасях: обучающийся и готовящийся обучать. Понимание культуры как фактора, формирующего личность, требует от будущего учителя-словесника понимания необходимости "самопознания" и "самопреодоления" [4, 20].

Педагогическая культура – часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности обучения и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые для смены поколений, социализации личности. Филологическая культура в силу специфики самого предмета – филологии – также являет собой часть общечеловеческой культуры, позволяющей ее носителю вступать в диалог с сохранившимся текстом любой культурной эпохи. Однако нередко будущий учитель-словесник сталкивается с "сопротивлением материала": исследуемый текст видится ему не столько сложным для освоения, сколько "закрытым" по причине содержащихся в нем культурных кодов ушедшей эпохи. Преодоление такого "сопротивления" текста возможно лишь при условии взаимопроникновения личностной и целостной культур.

Культура, по замечанию В.А. Слостенина, всегда выступает как противоречивое единство культуры как целостности и личностной культуры [18. С.28]. В системе вузовского образования важно и сохранить индивидуальность, "самость" личности обучающегося, и помочь обрести студенту-филологу понимание себя как микрокосма макрокосма культуры. Более того, будущий учитель словесности изначально поставлен перед

необходимостью осознания потенциальной трансляции не только собственно "знания", но и некоего культурного кода, содержащегося в совокупности деятельностного проявления учителя: внешнем облике, мимике, жестах, речи и др.

В качестве объекта изучения на уроке литературы в школе, на практических занятиях по истории русской литературы в вузе выступает текст. По определению Ю.М. Лотмана, "культура – определенное количество унаследованных текстов..." [14. С.6]. Умение квалифицированно анализировать любой из "унаследованных текстов" – неперемное условие филологического образования. Идентификация текста, авторства предполагает самоидентификацию читателя как человека определенного культурного пространства, позволяет выйти на определенный уровень "диалога культур". "В гуманитарных науках... гораздо труднее рассчитывать на непрерывное накопление знаний в течение долгого ряда поколений. Так как сохранение этих знаний... требует непрерывного напряжения умственного зора и отчасти общих духовных сил..." – писал С.Л. Франк [20. С.451]. Драматизм отечественной истории XX века в целом и истории русской литературы в частности подтверждает правоту философа. Часть явлений русской литературы XX века до сих пор не освоена в должной мере программами по литературе для школ и вузов. Изучение и преподавание истории русской литературы в школе в большинстве случаев остается фрагментарным, ознакомительным, неконцептуальным. Условием преодоления данной ситуации видится осмысление студентами, будущими учителями словесности, искусства как явления "самоосознания" культуры. Искусство, по замечанию М.С. Кагана, отражает "объективный мир таким, каким он преломляется культурой, становясь тем самым ее собственной образной рефлексией, мир же оно воспроизводит именно и только таким, каким он предстает в данной культуре" [11. С.132].

От студента-филолога требуется выстроить принципиальное отношение к явлениям культуры, произведениям искусства, поскольку именно "всякое

принципиальное отношение носит творческий продуктивный характер", позволяет сохранить для себя и сформировать у будущих учеников "устойчивую определенность мира" [3. С.8; 5. С. 271, 289, 290].

Безусловное значение для формирования культурного самоосознания личности имеет литература, традиционно определяемая как искусство слова. "Литература – познание и творчество; она эстетически воплощает общественное сознание, выражает богатство и многообразие человеческого бытия в художественных образах" [12. С. 219]. "В основе искусства лежит объективная необходимость, заставляющая человека... во имя самоутверждения приспособлять к окружающим, всегда изменчивым, условиям существования свою психику, свое общественное поведение. Тем самым в искусстве люди накапливают опыт общественной жизни, связанной с процессом самоочеловечивания" [17. С.227].

Литература как искусство содержит неисчерпаемый потенциал воспитания личности, способной к саморазвитию. Первостепенное внимание в современной методике преподавания литературы уделяется "суверенности читательского восприятия, его углублению в процессе анализа художественных произведений, целостному изучению литературы, включающему и индивидуальность художника слова, и его поэтику, и литературные оценки, и "движение" произведения во времени", – считает О.Ю. Богданова [6. С.9].

Идеи Л.С. Выготского о психологии искусства являются одним из компонентов системы филологического образования: "Обучить творческому акту искусства нельзя, но это вовсе не значит, что нельзя содействовать его образованию и появлению. Через сознание мы проникаем в бессознательное... Всякий акт искусства непременно включает как свое обязательное условие предшествующие ему акты рационального познания, понимания, узнавания, ассоциации и т.п." [7. С.325]. Л.С. Выготский утверждает, что "искусство...

есть способ уравнивания человека с миром в самые... ответственные минуты жизни" [7. С.329].

По существу, литература как искусство задает вектор становления личности, ее мышления, сознания, рефлексии, наконец, художественного вкуса. Художественный вкус понимается нами, вслед за М.С. Каганом, "как способ восприятия и оценки произведений искусства" [11. С.167]. Именно развитие художественного вкуса, включающего способность к сопереживанию, катарсису, является одной из целей литературного образования в школе. Однако трудно утверждать, что школьное обучение в настоящее время достигает данной цели. Одним из возможных выходов к решению данной проблемы видится специфическим образом построенное культурно-образовательное пространство, освоение которого должно начаться будущими учителями в процессе обучения в вузе. Студент-филолог поставлен перед неизбежностью определения собственной преподавательско-мировоззренческой концепции. Система филолого-педагогических, этико-эстетических взглядов будущего учителя выстраивается в период обучения в вузе. Одним из путей формирования мировоззрения студента-филолога является самостоятельный анализ художественного текста.

Применительно к литературе XX века от студента-филолога требуется, по замечанию Н.Л. Лейдермана, "через анализ поэтики, выявление "окаменевшей" в ней семантики, через изучение целостного образа мира, созданного писателем", найти и дать "наиболее объективное объяснение сути эстетической концепции действительности, в нем во-площенной (то есть обретшей плоть, осязаемость, зримость) и одновременно оценить меру убедительности и глубины художественной философии автора" [13. С.6].

Основными смыслодержущими понятиями применительно к изучению словесного творчества являются "искусство (литература)", "художник (автор)", "художественное слово".

Смысл искусства, проблема творчества, роль художника, функционирование слова рассматриваются в трудах русских философов, поэтов-мыслителей рубежа XIX – XX веков С. Соловьева, Н. Бердяева, А. Белого, А. Блока, В. Иванова, О. Мандельштама, Н. Гумилева, В. Хлебникова и др. Искусство как форма творчества видится в начале XX века как выход к инобытию, но выход этот становится возможным при неременном условии свободы творчества. Художник в процессе творчества уподобляется Творцу, созидающему мир из ничего. Слово в тексте приравнивается к библейскому Первослову, сотворившему мир.

Процесс изучения философских источников, по нашему убеждению, обязателен для студента-филолога, однако требует от него известного интеллектуального усилия, связанного с определенной дистанцией между культурой начала XX и начала XXI веков.

Учитель словесности в настоящее время поставлен перед необходимостью преодоления противоречий между культурой в целом и личностной культурой: приятием текста как "картины мира", созданной не столько произвольным желанием, прихотью художника, сколько объективно вызванной внешними и внутренними движениями культурной эпохи, современной художнику. Задачей филологического анализа текста видится проявление и сохранение его возможных смыслов, даже если они противоречат этическим, эстетическим или мировоззренческим установкам конкретного учителя. Система вузовского филологического образования предполагает развитие культурной восприимчивости будущего учителя-словесника, более широко определяемой сегодня как толерантность. Толерантность рассматривается нами сквозь призму "диалога культур": настоящего и прошлого, межличностного и внутриличностного, диалога человека с произведением искусства.

Филологическая культура понимается нами как часть общей культуры, которая проявляется в умении читателя видеть в тексте образ мира, понимать и принимать его.



**Литература:**

1. Аверинцев С.С. Филология // Краткая литературная энциклопедия: В 9 т. М.: Сов. энциклопедия, 1972. Т.7. С.974-979.
2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
4. Бердяев Н.А. Смысл творчества // Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства. В 2-х т. М.,1994. Т. 1. С. 37-343.
5. Библиер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990.
6. Богданова О.Ю. Методика преподавания литературы / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов. М.: Изд. центр "Академия", 1999.
7. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986.
8. Гершунский Б.С. Философия образования. М.: Моск. псих.-социальный инст-т, Флинта, 1998.
9. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: "Школа-пресс", 1995.
10. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. М.-Белгород, 1993.
11. Каган М.С. Философия культуры. СПб.: "Петрополис", 1996.
12. Кожин В.В. Литература // Краткая литературная энциклопедия: В 9 т. М.: Сов. энциклопедия, 1967. – Т.4. – С.219-227.
13. Лейдерман Н.Л. Русская литературная классика XX века. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1996.
14. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. СПб.: Искусство, 1994.
15. Лотман Ю.М. Лекции по структуральной поэтике // Ю.М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М.: Гнозис, 1994. С.17-240.
16. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М.: Изд. группа "Прогресс"- "Культура", 1992.
17. Рунин Б.М. Литература и наука // Краткая литературная энциклопедия: В 9 т. – М.: Сов. энциклопедия, 1967. Т.4. С.227-228.
18. Сластенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. М.: ИЧП "Изд-во Магистр", 1997.
19. Тайлор Э. Первобытная культура. М.: Политиздат, 1989.
20. Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992.
21. Шендрик А.И. Теория культуры. М.: ЮНИТИ-ДАНА, Единство, 2002.

### **Филолого-педагогическое конструирование системы практических занятий по русской литературе XX века**

Замысел специфической организации учебного материала, относящегося к характеристике русских поэтических направлений XX века, оформился в 1996-1997 учебном году, когда возникла необходимость содержательного обеспечения практических занятий по истории русской литературы XX века на факультете романо-германской филологии Удмуртского государственного университета (УдГУ). На лекционные и практические занятия отводилось по 14 академических часов в 4-м семестре, то есть курс рассматривался как общеобразовательный. Проведение занятий осуществлялось специалистами кафедры русской литературы XX века и фольклора, ориентированных на большой объем академических часов, отводимых на изучение истории русской литературы XX века на филологическом факультете (314 аудиторных часов в 7-8-м семестрах). Таким образом, определялась проблема отбора материала, необходимого и достаточного для весьма сложной и противоречивой характеристики историко-литературной ситуации XX века.

Обеспеченность учебно-методической литературой фактически отсутствовала, причиной чему были как социально-экономическая ситуация в стране в целом, так и перестройка системы образования в частности. Библиотечный фонд УдГУ располагал в основном устаревшими изданиями учебников по данной проблематике, тексты художественных произведений были представлены в единичных экземплярах. Следовательно, требовалось дидактическое обеспечение учебного курса по истории русской литературы XX века.

Поскольку в этот период не была разработана методика изучения ряда тем по истории русской литературы XX века, в частности, изучения основных

направлений Серебряного века русской поэзии, деканат филологического факультета УдГУ получал заявки от администраций школ города Ижевска на проведение специальных занятий по литературе XX века для учащихся 10-11-х классов. Так возникала задача конструирования учебного курса, рассчитанного на малый объем академических часов (от 14 до 20), адресованного обучающимся, обладающим разным уровнем филологической подготовленности.

Свое внимание мы сосредоточили именно на русских поэтических направлениях по следующим причинам:

1. Выбор объекта изучения, а именно поэзии, обусловлен спецификой лирики как литературного рода. "...У лирики есть свой парадокс. Самый субъективный род литературы, она ... устремлена к общему, изображению душевной жизни как всеобщей. ...Если лирика создает характер, то не столько "частный", единичный, сколько эпохальный, исторический, тот типовой образ современника, который вырабатывают большие движения культуры", – отмечено Л.Я. Гинзбург [1. С.8].

Исследуя на практических занятиях лаконичный, смыслоемкий лирический текст, мы можем представить обучающимся тип мироотношения художника, обусловленный определенной культурной эпохой.

2. Своеобразие ситуации, сложившейся в русской поэзии именно в XX веке, обратило наше внимание на поэтические направления: "Поэзия осознается как сугубо индивидуальный творческий акт – и поэты торопятся объединиться, придумать объединению название, опубликовать манифест"[2.С.281].

О литературном направлении, по определению Н.А. Гуляева, "можно говорить там, где писатели осознают *теоретические основы* своей деятельности, прокламируют ее в своих манифестах, программных выступлениях, отстаивают в борьбе с приверженцами иных эстетических убеждений" [3. С.179].

Смена поэтических направлений в России XX века осуществлялась не в плавном переходе *от* одного к другому, но в декларативном размежевании

групп художников. Данное явление задает своеобразный вектор осмысления историко-литературной ситуации на занятиях задуманного нами курса практических занятий.

3. Исходя из положения И.П.Смирнова о том, что "порождение художественного текста определяется как внутренними возможностями литературы, так и внешними условиями социокультурной ситуации" [4. С.13], мы пришли к необходимости определения структурно-общих и структурно-различных черт поэтических направлений в синхроническом и диахроническом аспектах. Такой подход позволяет, сохраняя целостность курса, не только представить обучающимся то или иное поэтическое направление с присущим ему способом воссоздания особой картины мира, особой формой самовыражения индивидуального и надиндивидуального авторского сознания, но и найти адекватный язык прочтения автора, воплощенного в слове. Таким образом, историко-литературный курс расширяется до культурологического.

Стремление избежать иллюстративности, фрагментарности в изучении учебного материала подвело нас к необходимости осознания принципов конструирования системы практических занятий специального курса русской литературы XX века. Мы руководствовались положением Ю.Н. Тынянова о том, что "вся суть новой конструкции может быть в новом использовании старых приемов, в их новом конструктивном решении" [5. С.173].

По замечанию Н.Ф. Талызиной, "отпадает необходимость изучать все частные явления данной области. Можно ограничиваться лишь некоторыми из них, ... изучать... со стороны той сущности, проявлением которой они являются" [цит. по б. С.38].

Нам предстояло определиться с ключевыми понятиями цикла практических занятий, могущими обеспечить его целостность. Методологически значимыми для нас явились идеи русской философской мысли рубежа XIX-XX веков о смысле творчества, назначении искусства, роли

художника, функционировании слова (А. Белый, Н.А. Бердяев, В. Иванов, В. Соловьев, Е. Трубецкой).

Парадигматическим стержнем нашего курса определилась триада: искусство – художник – слово, которая задает обучающимся угол зрения на материал изучения. Таким образом, мы подошли к понятию генерализации, или обобщения (В.В. Давыдов, В. Оконь). Под обобщением понимается "мысленный переход от признаков единичных явлений к признакам, принадлежащим целым группам явлений" [7. С.41].

Толкование определения искусства, роли художника, функционирования слова как материала искусства приводило авторов эстетических программ поэтических направлений к формулированию общей концепции поэтического направления. Задачей обучающегося ставится постижение смысла теоретико-художественного определения указанных понятий в рамках заданного поэтического направления, что позволяет реализовать синхронический аспект исследования. Переходя от характеристики одного направления к характеристике последующих, мы осуществляем диахронический аспект, позволяющий выйти к осмыслению явления "самосохранения" искусства в программах поэтических направлений.

Теоретической основой педагогического конструирования системы занятий по изучению русских поэтических направлений XX века явилась теория обобщения В.В. Давыдова. Ниже рассмотрим, как заданный нами материал обучения соотносится со способом обучения, а способ обучения позволяет придти к решению поставленных учебных задач.

1. Руководствуясь первым положением теории обобщения о том, что "понятия не даются как готовые знания" [здесь и далее 7. С. 397], мы предлагаем обучающемуся самостоятельное изучение текстов эстетических программ, поиск в них определений роли искусства, художника, слова. При этом требуется выписать не все определения из всех представленных источников, а только те, которые удовлетворяют пониманию обучающегося. Такой вид работы формирует и проблемную ситуацию, предполагающую

соблюдение следующих условий: а) наличие проблемы – выяснение понимания представителями отдельного поэтического направления роли искусства, художника, слова; б) оптимальная трудность проблемы – наличие культурной дистанции: метафорический язык поэтической декларации требует от обучающегося интеллектуального усилия для понимания текста.

2. Следующим положением теории обобщения является напоминание о восхождении от абстрактного к конкретному, или выведение знаний частных и конкретных из знаний общих и абстрактных. Соотнесение положений эстетической программы поэтического направления с лирическим текстом позволяет обучающимся выявить особенности преломления декларируемых идей в художественной практике.

3. Требование обнаружения обучающимся "генетически исходной, всеобщей связи, определяющей содержание и структуру всего объекта данных понятий", в нашем случае реализуется обозначением заданных структурообразующих компонентов (искусство – художник – слово). Эту исходную связь необходимо воспроизвести в графических или знаковых моделях, позволяющих изучать ее свойства "в чистом виде".

4. Опорные схемы выводятся нами из первой, семинарской, части занятия в результате обсуждения самостоятельной конспективной работы обучающихся. Например, при изучении темы "Символизм" преподавателем ставится вопрос о том, как можно изобразить графически соотношение "мира сего" и "мира иного", мира бытового и мира бытийного; *что* оказывается сферой бытования искусства, художника, слова.

5. Очередное положение теории обобщения напоминает о необходимости "специально формировать... такие предметные действия, посредством которых учащиеся могут в учебном материале выявить и в моделях воспроизвести существующую связь объекта понятий, а затем выявлять ее свойства". Уже при изучении в рамках курса практических занятий второй темы – "Акмеизм" – и тем последующих у обучающихся появляется возможность определения

различий в трактовке заданного триединства понятий при сохранении самих понятий (искусство – художник - слово).

6. Заключительным положением теории обобщения является утверждение, что "учащиеся должны постепенно и своевременно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане". На усвоение теоретического понятия методикой преподавания литературы отводится 5-7 академических часов. Наш курс практических занятий рассчитан на 18 часов. В качестве зачетной работы обучающимся предлагается по анонимно представленному лирическому тексту определить период его создания с точностью до десятилетия, обосновать поэтическую доминанту, выявить влияние одного либо нескольких поэтических направлений.

Проговаривание условий зачетной работы на вводном занятии позволяет настроить обучающихся на осмысление значимости результата разрешения поставленной перед ними проблемы, что является одним из условий проблемной ситуации. Самостоятельная конспективная работа студентов, их участие в обсуждении могут свидетельствовать об их познавательной потребности и познавательной активности.

Таким образом, *основой педагогического конструирования явилось понятие обобщения, принятое нами и как способ обучения*, заданный содержанием учебного материала.

По замечанию В.Г. Маранцмана, "положение о значении мысленного обобщения (в применении к литературе – и логического, и образного) снимает мнимое противоречие между целенаправленной работой над теоретико-литературными понятиями и развитием эмоционального эстетического отношения к тексту, чужому слову" [8. С.155].

Определим педагогические *условия*, при которых возможен личностно-ориентированный подход к обучению в процессе практических занятий по изучению поэтических направлений в русской литературе XX века.

1. *Развитие мыслительной активности студентов.*

Под мыслительной активностью мы понимаем способность обучающегося реализовать в практической мыслительной деятельности весь спектр мыслительных операций: анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, генерализация, аналогия. Дидактическое содержание курса практических занятий позволяет актуализировать все упомянутые мыслительные операции.

## *2. Взаимосвязь интеллектуального, эмоционального и речевого развития.*

"Поэзия или искусство есть особый способ мышления. ...Искусство отличается от науки только своим методом, т.е. способом переживания, т.е. психологически", – писал Л.С. Выготский [9. С.131]. Цель, преследуемая нами в процессе изучения русских поэтических направлений XX века, – провести обучающегося от интеллектуального осмысления содержания эстетической программы к эмоциональному отношению к существу выявленных положений. Путь анализа лирического текста предполагает следование в обратном направлении: от эмоционального восприятия – к логическому постижению. Естественно, для выражения как эмоциональной, так и рациональной оценки исследуемого теоретического ли, лирического ли текста востребовано речевое оформление. Речевое развитие на практических занятиях возможно благодаря самому объекту исследования – слову поэтической декларации, слову поэта, которое проявляет себя как аналог социокультурной, исторической действительности.

Рассмотрение функционирования языка в теоретической и художественной практике поэтического направления требует от обучающегося адекватных материалу словесных формулировок. Обязательное дословное цитирование самостоятельно изученного материала, самостоятельное его обобщение, поиск реализации продекларированных в эстетических программах положений в художественной практике – данные виды деятельности продуцируют соответствующий материалу изучения тип речевого высказывания.

## *3. Опора на функционально-адекватные культуроведчески ориентированные аутентичные материалы.*



Опыт практической работы со студентами позволил нам на начальном этапе изучения поэтических направлений в русской литературе XX века обратить внимание на тот факт, что, получив задание по формулированию определения эстетических положений конкретного поэтического направления, студент обращается не к первоисточнику, а к учебнику, где формулировка дана, как ему кажется, в готовом виде. Мы обнаружили, что обучающийся скорее готов воспроизводить методологически, идеологически устаревшую характеристику заданного объекта по любому доступному учебнику, нежели продуцировать собственную интеллектуальную деятельность.

Понимаемая нами цель изучения аутентичного материала – максимальное сокращение дистанции между читателем и автором.

Для нас концептуально важным является процесс "вхождения" обучающегося в текст иной культуры, что обеспечивается его работой с неинтерпретированным источником.

#### *4. Обучение в контексте "диалога культур".*

Выстраивая систему практических занятий по изучению русских поэтических направлений XX века в традиции историко-литературного курса, мы обращаемся к понятию "литературной эпохи". Применительно к веку в целом и к отдельным этапам литературного процесса понятие "литературной эпохи" имеет разнообъемную смысловую наполненность.

По наблюдению Ю.Н. Тынянова, "эпоха всегда подбирает нужные ей материалы, но использование этих материалов характеризует ее самое" [10. С.173]. Рассматривая каждое поэтическое направление в качестве самостоятельной литературной эпохи, обладающей собственным культурным сценарием, самостоятельным мировидением, мы обращаем внимание обучающихся на явственно присутствующий диалог художников сменяющихся поэтических направлений, обучаем видеть признаки такого диалога в тексте эстетической программы. Студенту предоставляется возможность подключиться к обсуждению вопросов о назначении искусства, роли

художника, функции слова, осмысливаемых поэтами ушедшего века, прочувствовать неизбежность разворачивания наличествующего сюжета "взаимоотношений" поэтических направлений в контексте истории России XX века.

Общепризнан факт существования "культурного разрыва" в сознании большей части наших соотечественников, который проявляется в неумении понять, оценить произведения новейшего искусства, в том числе словесного. Своей задачей мы видим хотя бы частичное восстановление "связи времен" в процессе изучения логики смены поэтических направлений в русской литературе XX века.

##### *5. Междисциплинарная интеграция.*

Междисциплинарная интеграция проявляется в обращении внимания обучающихся на занятиях курса русской литературы XX века к отечественной истории, философии, психологии, истории зарубежной литературы. Для нас важно подвести студента к осознанию его собственного общекультурного уровня, уровня филологической культуры, который проявляется в понимании, толковании изучаемого текста, способности к обобщению материала в синхроническом и диахроническом аспектах.

##### *6. Личностно-деятельностное обучение.*

Поскольку личностно-ориентированное обучение предполагает взаимодействие и равнопартнерские отношения преподавателя и обучающихся в процессе совместной деятельности, для нас значим процесс формирования отношения студентов к тем действиям, которые выполняются нами на занятиях рассматриваемого курса. От начальной мотивации студента: "Хочу знать" – мы подводим его к потребности: "Хочу понимать". Информированный на первом занятии об особенностях зачетной работы (атрибуция текста), студент становится заинтересованным в уяснении для себя закономерностей функционирования слова в эстетической и художественной практике русских поэтических направлений XX века. Заметим, что зачетное задание выполняет

не только контролирующую функцию. Обучающийся не всегда безупречно справляется с предложенной работой. Для нас важен сам подход студента к исследованию анонимно представленного источника. Не было прецедента отказа обучающихся от выполнения задания, что мы объясняем их заинтересованностью в деятельности по атрибуции текста.

Мы обнаружили, что каждого обучающегося заботит результат его зачетной работы, несмотря на то, что оценки за выполнение атрибуции текста нами не ставятся, выявляется только уровень освоения материала, что оговаривается заранее.

Мы склонны сделать вывод о том, что деятельность на занятиях по изучению русских поэтических направлений XX века позволяет каждому студенту рассчитывать на успешность, которая заключается в понимании незнакомого лирического текста, содержащего в себе знакомые характеристики.

7. *Направляемая рефлексия*, "за счет которой выделяются способы решения задач или рассуждения. Усвоение выступает как прямой продукт такого рефлексивного процесса" [11. С.52].

От студентов не требуется выполнения действия по строго заданному образцу. Допускается, что обучающийся на начальном этапе изучения материала столкнется с "сопротивлением текста", ограничится минимумом содержательных характеристик, выбранных им для осмысления заданных понятий. Совместное обсуждение результатов самостоятельной конспективной работы на семинарской части занятия позволяет студенту оценить продукт собственных интеллектуальных усилий. При соединении определений понятий "искусство", "художник", "слово", принадлежащих разным авторам, студентам предлагается сделать вывод-обобщение, в котором бы сохранялись основные авторские дефиниции. Сознательное отношение обучающихся к работе усиливается в зависимости от углубления понимания значения решаемых задач. Если на первом занятии студенты ограничиваются только поиском ответов-

определений, то на последующих занятиях у них появляется возможность наблюдать изменение качественной характеристики искомым объектов, возникает прогнозируемая нами рефлексия.

В целом по окончании курса литературы XX века материал изучения русских поэтических направлений студентами ИИЯЛ стабильно оценивается как информационно содержательный, предоставляющий возможность овладения дополнительными навыками восприятия текста, умениями анализировать лирический текст сквозь призму положений эстетических программ русских поэтических направлений.

#### **Примечания:**

1. Гинзбург Л.Я. О лирике. Л.: Советский писатель, 1974.
2. Баевский В.С. История русской поэзии:1730-1980 гг. Смоленск: Русич, 1994.
3. Гуляев Н.А. Теория литературы М.: Высшая школа, 1985.
4. Смирнов И.П. Художественный смысл и эволюция поэтических систем М.: Наука, 1977.
5. Тынянов Ю.Н. Литературная эволюция: Избранные труды М.: Аграф, 2002.
6. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики М.: Педагогика, 1984.
7. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) М.: Педагогика, 1972..
8. Методика преподавания литературы: В 2 ч / Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. Ч. 1.
9. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986.
10. Тынянов Ю.Н. Литературная эволюция: Избранные труды. М.: Аграф, 2002.
11. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М.: Эксперимент, 1993..

**Технология формирования филологической культуры  
студентов и школьников  
в процессе изучения русских поэтических направлений XX века**

Филологическая культура в силу специфики самого предмета – филологии – являет собой часть общечеловеческой культуры, позволяющей ее носителю вступать в диалог с сохранившимся текстом любой культурной эпохи. Однако часто студент-филолог, будущий учитель-словесник, сталкивается с "сопротивлением материала": исследуемый текст видится ему не столько сложным для освоения, сколько "закрытым" по причине содержащихся в нем культурных кодов ушедшей эпохи. Преодоление такого "сопротивления" текста возможно лишь при условии взаимопроникновения личностной и целостной культур.

В системе вузовского образования важно и сохранить индивидуальность, "самость" личности обучающегося, и помочь обрести студенту-филологу понимание себя как микрокосма макрокосма культуры. Более того, будущий учитель словесности изначально поставлен перед необходимостью осознания потенциальной трансляции не только собственно "знания", но и некоего культурного кода, содержащегося в совокупности деятельностного проявления учителя: внешнем облике, мимике, жестах, речи и др.

Филологическая культура, рассматриваемая нами как компонент профессионально-педагогической культуры, является мерой и способом самореализации личности (студента, учителя-словесника, преподавателя) в разнообразных видах филологической и педагогической деятельности и общения, направленных на освоение, передачу и создание филологических и педагогических ценностей и технологий.

"Педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий.

...Если понятие "методика" отражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения и воспитания безотносительно к осуществляющему их деятелю, то педагогическая технология предполагает присвоение к ней личности педагога во всех ее многообразных проявлениях" [1. С. 250].

Технология обучения "складывается под влиянием внутренних и внешних по отношению к учителю факторов" [2. С. 207]. Под внешними факторами понимается социальный и индивидуально-психологический состав обучающихся.

Система занятий по изучению русских поэтических направлений XX века прошла многолетнюю апробацию – с 1997 года по настоящее время – на факультетах русской и удмуртской филологии, в институте иностранных языков и литературы УдГУ на практических занятиях, сопровождавших лекционный курс по истории русской литературы. На этом же материале был разработан специальный курс для учащихся гуманитарных классов школ, лицеев, гимназий и апробирован в 10-х – 11-х классах лицеев №№ 14, 22, 25, 41, а также в 10-х классах средней общеобразовательной школы № 59 г. Ижевска.

Очевидны возрастные различия студентов второго, третьего (ИИЯЛ), четвертого, пятого (ФФ, ФУФ) курсов и школьников, различия в уровне филологической подготовленности, социальные различия. Неодинаковы также условия обращения обучающихся к учебной деятельности: от обязательного посещения занятий студентами – до свободного выбора неизвестного материала обучения десятиклассниками обычной школы или учащимися одиннадцатых гуманитарных классов лицеев. Опыт работы со школьниками позволил нам задать педагогическую направленность изучения тематики и проблематики специального курса со студентами филологического факультета. Содержание материала исследуется студентами на вузовском уровне, но с учетом его возможного восприятия школьниками. При этом дидактическое

обеспечение занятий по изучению русских поэтических направлений для всех аудиторий сохраняется неизменным: учебное пособие-хрестоматия "Эстетические программы и художественная практика русской поэзии XX века" [3, Приложение 1].

Численный состав обучающихся на занятиях как в школах, так и в вузе колеблется от двадцати пяти до четырёх-семи человек в группе.

Таким образом, мы можем констатировать *изменчивость внешних факторов* технологии формирования филологической культуры студентов на материале изучения русских поэтических направлений XX века.

К *внутренним факторам* технологического компонента можно отнести склад личности, характер преподавателя, уровень его владения предметом, профессиональный опыт, жизненный опыт, ценностные ориентиры, социальное давление (давление среды). Очевидно, что преподаватель в силу естественных обстоятельств не остается равным себе, *изменяется* [2. С.207]. Однако мы можем утверждать, что методы, формы, приемы обучения, то есть сам подход к проведению занятий мы сохраняли неизменным со всеми группами обучающихся: во-первых, нас удовлетворяли результаты зачетной работы, во-вторых, занятия последовательно содержательно обогащались за счет смысловых открытий возможностей изучаемых текстов, которые обнаруживались и студентами, и школьниками.

Мы опирались на *технология поэтапного формирования умственных действий*, разработанную на основе соответствующей теории П.Я.Гальперина. Рассмотрим этапы данной технологии применительно к материалу нашего исследования.

*Первый этап* предполагает актуализацию мотиваций обучающихся.

Студенты филологического факультета, выбравшие специализацию "Анализ художественного текста в школе", проявляют свою ориентацию на будущую профессиональную деятельность учителя-словесника. Студентами ИИЯЛ, ФУФ, а также школьниками материал изучения русских поэтических

направлений рассматривается как информационно содержательный, предоставляющий возможность овладения дополнительными навыками восприятия текста, умениями анализировать лирический текст сквозь призму положений эстетических программ русских поэтических направлений.

Задача преподавателя на данном этапе – сфокусировать внимание обучающихся на общей цели предстоящих занятий: изучении функционирования слова в пространстве культурной (литературной) эпохи.

*Второй этап* мы связываем с осознанием обучающимся схемы ориентировочной деятельности, или теми действиями, которые будут выполняться нами в процессе изучения эстетических программ и художественной практики русских поэтических направлений XX века.

Выясняется характер деятельности: чтение, понимание, анализ аутентичных текстов; конспектирование, интерпретация, обобщение материала, составление опорной схемы и т.д. Оговариваются условия протекания деятельности: обучающиеся знакомятся с тематикой занятий, их периодичностью, информируются об объеме самостоятельной домашней работы, характере аудиторной работы.

Поскольку уровень обобщенности действий, возможность переноса их в другие условия зависит от полноты ориентировочной основы этих действий, в качестве такой основы мы выбираем систему ориентировок: искусство – художник – слово.

Первый и второй этапы формирования умственных действий реализуются нами на вводном занятии специального курса.

*Третий этап* – этап "внешней речи", когда изученный обучающимся материал подвергается обобщению в устном речевом оформлении. Студенты демонстрируют степень понимания изученного материала, которая проявляется в уровне интерпретации, требующей адекватного источнику речевого воплощения.



*Четвертый этап* – выполнение действия во внешней форме – переложение обобщения в опорную схему, что требует от обучающихся комментирования совершаемых действий, обоснования своего видения соподчиненности понятий "искусство", "художник", "слово".

Третий и четвертый этапы реализуются на всех, кроме предпоследнего, "тренировочного", и последнего, зачетного, занятиях специального курса.

*Пятый этап* – этап "внутренней речи", когда действие приобретает умственную форму.

К данному этапу мы подходим на занятии, предшествующем зачетному занятию, когда обучающиеся усваивают подход к анализу эстетической программы поэтического направления, лирического текста и получают возможность выявить для себя свой уровень проникновения в материал при тренировочной атрибуции текста.

*Шестой этап* – интериоризация действия, выполнение действия в умственном плане – связан с выполнением зачетного задания по атрибуции текста.

Технология поэтапного формирования умственных действий позволяет нам создать для обучающегося такие условия работы, которые позволяют ему самостоятельно определять индивидуальный темп освоения учебно-познавательной деятельности [1. С. 254].

Наиболее рациональной для обоснования методического обеспечения занятий по изучению русских поэтических направлений XX века видится классификация методов обучения, разработанная И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным (11). Достоинством этой классификации видится заданная в ней связь методов обучения с элементами содержания; понимание методов обучения как системы последовательных действий преподавателя, который организует и предопределяет познавательную деятельность обучающихся по усвоению всех элементов содержания образования для достижения целей обучения [1. С. 245].

Рассмотрим, как реализуются *продуктивные методы обучения* в контексте задач нашего исследования.

1. *Метод проблемного изложения.*

На занятии преподавателем осуществляется постановка проблемы: выявить, как представлена картина мира, заданная художниками отдельного поэтического направления посредством соотношения категорий "искусство", "художник", "слово". Преподаватель предлагает доказательный путь решения проблемы: ответ на поставленный вопрос содержится в материале эстетических программ поэтических направлений. От обучающегося требуется в процессе самостоятельной работы ознакомиться с представленными в хрестоматии [3] эстетическими программами и отыскать в них формулировки, содержащие характеристики указанных выше понятий. Основное условие – выбор цитаты должен быть осознанным, поскольку на занятии нужно прокомментировать зачитываемое.

Деятельность обучающегося заключается в осознании проблемы; мысленном прогнозировании очередных шагов логики решения, запоминании (в определенной степени произвольном).

На вводном занятии обучающийся прорабатывает модель домашней конспективной работы, знакомится с подходом к анализу теоретического источника.

Рассмотрим, "зачем, что и как" делают преподаватель и обучающиеся, обращаясь к изучению темы "Символизм: эстетические программы и художественная практика " [3. С.5-90]. Цель занятия: обращение к первоисточнику - теоретической статье поэта, предоставление обучающимся возможности вступить в "культурный диалог" с ушедшей эпохой, понять мироотношение художника-символиста.

Занятие начинается с обсуждения результатов домашней конспективной работы обучающихся, которым предлагается цитировать выдержки из эстетических программ символизма, объясняя затем свое понимание

произнесенного. Например, в ответ на вопрос о причинах возникновения символизма и характеристике направления в теоретических статьях символистов обучающиеся цитируют первоисточники и комментируют прочитанное.

Д.С. Мережковский "О причинах упадка и новых течениях современной русской литературы": "Никогда еще люди так не чувствовали сердцем необходимости верить и так не понимали разумом невозможности верить. В этом болезненном диссонансе ... заключается наиболее характерная черта мистической потребности XIX века.

Наше время должно определить двумя противоположными чертами – это время крайнего *материализма* и вместе с тем страстных *идеальных* порывов духа.

Умственная борьба, наполняющая XIX век, не могла отразиться на литературе" [3. С. 6].

А.Л. Волынский "Декадентство и символизм": "Декадентство явилось реакцией искусства против материализма" [3. С. 9].

"Что такое символизм? Символизм есть сочетание в художественном изображении мира явлений с миром божества" [3. С. 10].

В.Я. Брюсов "Русские символисты": "Цель символизма – рядом сопоставленных образов как бы загипнотизировать читателя..." [3. С. 17] – и так далее.

Учитывая, что начальная работа по разыскиванию ответов на предложенные для осмысления вопросы чаще всего оказывается для обучающихся непривычной и сложной, допускаем, что задание выполняется таким образом, что цитироваться будет весь контекст, в котором обнаруживается понятие "символизм". Подходя к комментированию выбранного им фрагмента, обучающийся сталкивается с необходимостью выдерживать лексико-грамматический уровень языка, заданный аутентичным текстом. Осознав, что бытовая речь не позволяет точно сформулировать мысль, обучающийся вновь цитирует первоисточник.

На этом этапе обсуждения начинается составление схемы-модели символистского мировидения. Обучающимися обнаруживается, что если мир бытовой расценивается художниками как "голубая тюрьма", пространство замкнутое, ограниченное, то мир бытийный, окружающий мир бытовой, безграничен. Цель искусства – преодоление границ бытового пространства, приоткрывание "двери из... "голубой тюрьмы" к вечной свободе" [3. С. 20].

После совместного обсуждения составляется схема-модель символистского мироотношения: две концентрические окружности, где внутренняя окружность, очерченная непрерывной линией, содержащей просвет ("дверь" в иные миры), определяется как "мир бытовой", внешняя окружность, условно очерченная пунктирной линией (бытие безгранично) определяется как мир бытийный.

Отметим, что выяснение обучающимися решения проблемы мироотношения художника позволяет им осмысливать и собственный опыт выстраивания своей картины мира.

Таким образом, первое домашнее задание позволяет ввести *большой объем материала* в обучение, с тем чтобы обучающийся мог произвести отбор "единиц усвоения, реализуя свое личностное право на свободу обучения и проявляя себя как ответственная личность" [2.С.212].

## 2. *Эвристический метод.*

Деятельность преподавателя заключается в постановке проблемы. В нашем случае проблема является сквозной: выявление картины мира, заданной художниками в слове поэтической декларации и воплощенной в художественной практике, или стихотворении. Задания, составленные и предъявленные преподавателем для выполнения отдельных этапов решения познавательных и проблемных задач, внешне подобны. Однако при формальном сходстве этапов, которые есть темы наших занятий, движение мысли обучающегося обеспечивается изменением содержания материала изучения.

Преподавателем осуществляется планирование шагов решения поставленной проблемы, руководство деятельностью обучающихся, корректирование и/или создание дополнительных проблемных ситуаций. Деятельность обучающегося предполагает восприятие задания, составляющего часть задачи.

Поскольку основной задачей системы занятий по изучению русских поэтических направлений XX века мы ставим задачу определения логики смены данных направлений, трансформацию образа мира в интерпретации художников сменяющих друг друга литературных эпох, частным заданием отдельного занятия является определение картины мира, присущей видению художников того направления, которое изучается на текущем занятии.

Актуализация знаний о путях решения сходных задач реализуется на каждом занятии, так как от обучающегося требуется проделывать повторяющуюся мыслительную операцию, но с изменением данных. Надо отметить, что при кажущейся простоте решения задачи "по образцу" обучающиеся сталкиваются с затруднением, связанным с изменением содержания изучаемого материала. Объем теоретических источников сокращается по объективным причинам: художники-имажинисты, экспрессионисты, заумники, ничевоки, обэриуты представляют свои направления лаконичными теоретическими программами [3. С. 150-165].

Обучающиеся справляются с самостоятельным решением только части поставленной задачи еще и по той причине, что декларации указанных направлений часто не предъявляют читателю прямого или косвенного ответа на вопрос. Самоконтроль обучающихся в процессе решения и проверка его результатов осуществляется при анализе лирических текстов, а также в связи с *повторяемостью материала*. Постоянно оказывается востребованным материал предыдущих тем, который срабатывает своеобразным фильтром для материала текущего занятия, обогащаясь в ситуации инверсии новыми смыслами. Так, выстраивая картину мира на основании анализа теоретического и художественного творчества футуристов, обучающиеся обнаруживают

двоемирие, то есть характеристику романтизма, или неоромантизма, или символизма. Так обнаруживается генетическая связь двух, на первый взгляд, взаимоотрицающих направлений.

При использовании эвристического метода обучающимися осуществляется произвольное запоминание материала, связанного с заданием. Запоминание происходит в связи с необходимостью частого обращения к конспектам материалов предыдущих занятий, постоянной работой обучающихся с основной *единицей обучения – текстом*.

Уже к третьему занятию (тема "Акмеизм") обучающиеся способны воспроизвести ход решения поставленной задачи по выявлению картины мира и самостоятельно мотивировать свое решение. В качестве базовых понятий нами выбраны категории "бытового" и "бытийного", позволяющие из их соотношения выстроить ту модель мира, которая проявляется в слове поэтической декларации. Так символизм представлен разведением бытового и бытийного пространств; художник в символизме оказывается заложником мира бытового ("голубой тюрьмы"), но теургом, обладателем тайного знания о бытийном ("лиловых мирах"); искусство – отзвук "иных" миров, который художник способен услышать и воплотить в слове-символе. Символ, уподобленный музыке, выводит душу художника и внимающего ему за пределы бытового пространства, открывает дверь "голубой тюрьмы", является мостом между мирами.

*Смысловый мотив* к чтению текста, проявляющийся в сохранении интереса обучающегося к материалу в процессе обучения, мы поддерживаем посредством постановки ряда дополнительных проблем, которые позволяют решать задачи воспитательного характера. При этом существенным нам видится принцип латентного воспитания, когда обучающийся переносит обсуждаемую проблему "на себя", когда возникает личностное включение в проблематику. Например, обсуждая причины возникновения поэтических групп, мы обращаем внимание на традиционность противостояния каждого рождающегося поэтического объединения, в первую очередь, нормативному

искусству: так реализм русской литературы XIX в целом и гражданственно-демократическое направление в поэзии в частности явились почвой для зарождения символизма. Искусство, таким образом, может осмысливаться обучающимися как явление самопродуцирующееся, способное к преобразованию мира.

Развитие темы противостояния поэтической группы давлению зарождающейся монокультуры социалистического реализма при обсуждении деклараций и творчества поэтических направлений 1920-х годов обращает внимание обучающихся на проблему воплощения культурной эпохи в слове [5]. Поскольку художник в данный период оказывается представленным не на уровне жизнотворчества, но на уровне языка, внимание обучающихся фокусируем на проблеме поиска поэтической группой языка, адекватного действительности. Из всех представленных поэтических групп только обэриуты остаются последним в 1920-е годы литературным направлением, которое оставляет за художником приоритет творца, познающего и открывающего действительность специфичными для художественного творчества средствами, то есть словом. Слово становится адекватом абсурдного бытия. Художник на уровне государственной идеи оказывается ненужным (там же).

Оценка текста обучающимися, углубляясь, изменяется. Стихотворения, воспринимавшиеся ими при первом прочтении как забавный эксперимент, видятся после обсуждения трагическим документом эпохи [3. С. 187-193].

Так, подспудно, нами задается проблема личностного самоопределения, осознания обучающимся собственной гражданской позиции, выбора уровня речевого бытования.

Содержательно важным в рамках нашего курса является вопрос о феномене самосохранения искусства, самоопределяющем себя в эстетических декларациях поэтических направлений. "Связь времен" обнаруживается при изучении заключительных тем ("Концептуализм", "Метареализм"): символизация слова - в концептуализме, мысли акмеизма о вечности

культурных ценностей – в метареализме. Так обучающиеся подводятся к пониманию важности неспешной, вдумчивой оценки произведений искусства в целом.

Существенной для нас является также проблема определения "вторичности" произведений искусства, которая в процессе занятий связывается обучающимися с отсутствием в художественном явлении бытийной составляющей.

Обсуждение перечисленных выше проблем позволяет нам сохранять интерес обучающихся к предмету обсуждения еще и в связи с тем, что вопросы, задаваемые как сопутствующие, не предполагают ответа "здесь и сейчас". Мы позволяем ответу "вызреть" либо вопросу прозвучать теперь уже со стороны обучающегося, который помнит о нем, как о задаче, не получившей своего решения (принцип Б. Зейгарник) [2.С. 213].

### *3. Исследовательский метод.*

Деятельность преподавателя заключается в составлении и предъявлении проблемных задач для поиска решений; в контроле за ходом решения.

Для зачетного занятия нами отобраны тексты стихотворений, которые предлагаются учащимся для атрибуции, или определения влияния одного либо нескольких поэтических направлений на данный текст, а также определения времени создания стихотворения с точностью до десятилетия. Тексты выбраны таким образом, чтобы доминирование того или иного направления было вполне проявлено. Это стихотворения, относящиеся к раннему либо позднему творчеству классиков жанра - А.Белого, Б.Пастернака - или же "проба пера" авторов, не приобретших громкого имени в поэзии, - С. Боброва, В. Шершеневича, К. Вагинова и др.

Деятельность обучающихся предполагает осмысление предложенной задачи (атрибуция текста), планирование этапов исследования. Студенты или школьники могут пользоваться своими конспектами, текстами учебного пособия-хрестоматии для самоконтроля в процессе исследования. Обучающимся в ходе самостоятельной зачетной работы требуется



восстановить логику обсуждения изученных тем, мотивировать ею результаты своего решения.

Важно для обучающихся особенно на заключительном этапе обратить внимание как на содержание своего письменного высказывания, так и на его речевое оформление, поскольку требуется аргументация, адекватная материалу исследования.

Приведем примеры атрибуции стихотворения И. Северянина "Увертюра", датированного 1915-м годом.

Работа А.И., ученицы 11-го класса:

*"Для нас это необычное и в то же время современное стихотворение, наполненное яркими, смешанными красками ("Ананасы в шампанском! Удивительно вкусно, искристо и остро")*

*Эти краски наполняются жизнью ("Стрекот аэропланов! Беги автомобилей! Ветропросвист экспрессов! Крылолет бугров!"). С другой стороны, это обычная картина вечеров ("Кто-то здесь зацелован! Там кого-то побили! Ананасы в шампанском – это пульс вечеров").*

*Ритм этих вечеров приводит любую трагедию в грезофарс ("Я трагедию жизни претворю в грезофарс...").*

*И этот необычный грезофарс превращается в космос, то есть здесь есть идея пространства ("Из Москвы – в Нагасаки! Из Нью-Йорка – на Марс!"). Нарушение строк – значит, это ФУТУРИЗМ!!!"*

Работа ученицы А.И. представляет собой эмоциональное рассуждение, приводящее к верному выводу, поскольку аргументация точна: пространство – космос; художник способен к преодолению границ земного пространства; "нарушение строк".

Работа О.Ш., студентки 4-го курса факультета удмуртской филологии:

*"В стихотворении присутствуют новые, непонятные, придуманные слова: ветропросвист, крылолет, грезофарс (соответствует пункту из "Пощечины общественному вкусу").*

*Увертюра – это, по-моему, какой-то музыкальный жанр. Не знаю, чем он характеризуется, но, прочитав стихотворение, чувствуешь его резкий, размашистый стиль. Чувствуется быстрый поток действий, движений, импульсивность, некий хаос, беспорядочность. Это или окрыленность чувств, или нервозность: "вдохновляюсь порывно", "пульс вечеров", обилие восклицательных знаков (17 штук).*

*Стрекот аэропланов! Беги автомобилей!*

*Ветропросвист экспрессов! Крылолет буеров!*

*Ананасы в шампанском – здесь чувствуется что-то заморское, деликатесное, что-то из-за рубежа. В этом есть что-то привлекательное и для нас, и для лирического героя:*

*Удивительно вкусно, искристо и остро!*

*И, действительно, что-то современное, стремительное здесь есть: аэропланы, автомобили, экспрессы, буеры....*

*Следующие строки:*

*Кто-то здесь зацелован! Там кого-то побили!*

*Ананасы в шампанском – это пульс вечеров!*

*говорят о бурной жизни, где может быть все, что угодно.*

*Лирический герой как бы старается забыть трагедию жизни, превратить ее в фарс в обществе нервных девушек (и только нервных, потому что других в таком хаосе, стремительности и быть не может)*

*Из Москвы – в Нагасаки! Из Нью-Йорка – на Марс!*

*Лирический герой живет жизнью (реально или в мечтах) светской везде и как бы путешествует по всему свету: Москва, Нагасаки, Нью-Йорк. Марс говорит о том, что мечты лирического героя далеки и, может быть, в чем-то нереальны. Похоже на футуризм (1910-е годы)."*

Студентка О.Ш. сразу обращает внимание на словотворчество, ссылается на эстетическую программу футуризма, отмечает экспрессивность текста, что приводит ее к полному и верному выводу.

Так нами реализуются продуктивные методы обучения: эвристический, исследовательский, метод проблемного изложения.

Обеспечение *наглядности обучения* в процессе изучения русских поэтических направлений XX века представлено следующим образом.

В качестве *зрительной наглядности* используется текст, который, помимо внутренних характеристик – лексической, фонетической, морфологической, синтаксической, семантической, сопровождается характеристикой внешней. Первое учебное пособие к курсу было отпечатано с макета, содержащего в основном ксерокопии источников, поэтому эстетические программы различных направлений отличаются шрифтом, который задает тексту своеобразную дополнительную характеристику, накладывает смысловой отпечаток на его восприятие читателем. Второе издание хрестоматии, к сожалению, выполнено единым шрифтом в соответствии с общими требованиями [6].

Опорные схемы, составляемые на занятиях, также являются примером зрительной наглядности, поскольку позволяют обучающимся визуально оценить логику изменения картины мира в сознании художников сменяющихся поэтических направлений.

*Слуховая наглядность* на наших занятиях представлена звучащим словом эстетической декларации – цитированием источников; работой обучающихся над окончательной формулировкой обобщения материала на разных этапах его изучения; первичным чтением преподавателем лирических текстов в соответствии с требованиями орфоэпическими, интонационными и др.

Мы сознательно отказались от музыкального сопровождения занятий по изучению русских поэтических направлений, иллюстративного материала, кино-видеофрагментов, поскольку нам видится важным сохранить "чистоту жанра", фокусируя внимание обучающихся на материале литературного творчества – слове.

Признавая, таким образом, что "категория "педагогическая технология" раскрывает исторически меняющиеся способы и приемы, объясняет направленность деятельности в зависимости от складывающихся в обществе

отношений" [7. С. 23], мы ориентируемся на требование развития личности в обучении, составляющей такого развития понимая формирование филологической культуры школьников и студентов.

**Примечания:**

1. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении. М., 1999.
2. Ворожцова И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку Ижевск: Изд. дом "Удмуртский университет", 2000.
3. Эстетические программы и художественная практика русской поэзии XX века: Пособие к спецкурсу / Сост. И.В. Стрелкова. Ижевск: УдГУ, 1998.201 с.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.; Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. М.: Педагогика, 1971.
5. Подшивалова Е.А. Человек, явленный в слове (Русская литература 1920-х годов сквозь призму субъектности). Ижевск: Изд. дом "Удмуртский университет", 2002.
6. Эстетические программы и художественная практика русской поэзии XX века: Пособие к спецкурсу / Сост. И.В. Стрелкова. 2-е изд., перераб. и доп. Ижевск, 2008. 344 с.
7. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Изд. центр "Академия", 2002.

**Опыт изучения статьи Вячеслава Иванова "Заветы символизма"  
на вводном занятии элективного курса  
"Поэтические направления в русской литературе XX века"**

Несмотря на то, что поэзия Серебряного века прочно заняла свое место во всех программах, школьных учебниках по литературе для 11-го класса, осмысление школьниками этого пласта культуры чаще всего остаётся недостаточным. Причина видится в том, что обычная форма работы по изучению тем, связанных с представлением поэтических направлений Серебряного века, символизма в частности, – лекция учителя. Реализуется традиционный репродуктивный метод, требующий от школьников осмысленного запоминания лекционного материала. Безусловно, обучающиеся имеют возможность познакомиться с лирическими текстами поэтов-символистов и самостоятельно, и на уроках литературы, написать реферативную работу, дающую характеристику творчества отдельного поэта Серебряного века. Однако, судя по экзаменационным работам выпускников общеобразовательных школ последнего десятилетия, такой принцип изучения данного материала нуждается в переосмыслении.

Приводимое ниже описание занятия, рассчитанного на два академических часа, – введения в тему "Символизм" – может быть учтено на школьном уроке литературы в 11-м классе, на факультативном занятии, на занятии специального или элективного курса в средних и высших образовательных учреждениях, дающих гуманитарную специальность.

Цель занятия: обращение к первоисточнику – теоретической статье поэта, предоставление обучающимся возможности вступить в "культурный диалог" с ушедшей эпохой, понять мироотношение художника-символиста.

Выбор статьи "Заветы символизма" Вяч. Иванова [1] мотивирован желанием сразу погрузить обучающихся в особый язык особого жанра – статьи поэта, соприкоснуть их с особенностью образного и логического мышления автора, проявленного в тексте. При этом создаётся ситуация затруднения: язык

статьи сложен как для школьника, так и для студента, от обучающегося требуется интеллектуально-волевое усилие при чтении данного источника.

Вступительное слово преподавателя содержит разъяснение принципов работы на занятии: вывести из материала статьи определение роли искусства, художника, поэтического слова в символизме, чтобы на следующем занятии по теме "Символизм" проверить, как реализуются продекларированные в статье положения в художественной практике. Каждый обучающийся обеспечивается учебным пособием – хрестоматией " Эстетические программы и художественная практика русской поэзии XX века" [2].

Статья "Заветы символизма" состоит из семи разделов, которые и определяют число групп обучающихся, получающих задание прочесть содержание одного раздела и найти ответы на вопросы к данному разделу. Анализ содержания статьи – "вслед за автором", то есть последовательное обсуждение вопросов, позволяющее прочувствовать, понять глубину текста, отслеживая направление движения авторской мысли.

Примерные вопросы для собеседования по разделам статьи:

I. 1. Что, по утверждению Вяч. Иванова, характеризует "болезненно пережитое душой противоречие"?

2. Почему "слово перестало быть равносильным содержанию внутреннего опыта"?

3. Какую "энергию" должен восстановить язык, чтобы добиться "правды" изреченной мысли?

II. 1. Как характеризуются Вяч. Ивановым два мира: "дневной" и "ночной"?

2. Какой мир, по убеждению автора, более притягателен для новой поэзии?

3. Каким должно стать предназначение поэзии?

4. Традиции творчества каких поэтов утверждаются Вяч. Ивановым?

III. 1. Почему "символизм в новой поэзии кажется ...воспоминанием о священном языке жрецов и волхвов"? Что характеризует тот "священный язык"?

2. Как соотносимы "речь логическая" и "речь мифологическая"?

IV. 1. О каком предназначении пушкинского поэта говорит Вяч. Иванов?

2. Что есть, по Вяч. Иванову, эллинское восприятие жизни Пушкиным?

3. Какие явления должны быть восприняты символизмом из "родового наследия" поэзии?

V. 1. Каков принцип оценки и характеристики творчества русских "лириков", предваривших символизм? Что становится объединяющим их началом?

2. Отчего только Тютчев называется "родоначальником истинного символизма"?

3. Каковы "отличительные признаки чисто символического художника"?

4. Какая "историческая задача" ставилась "новейшей символической школой"? Почему?

VI. 1. Какие черты характеризуют "тезу" русского символизма?

2. Почему символизм не мог быть "только искусством"? Как воспринималась художником современная символизму действительность?

3. Какой выбор был предоставлен художнику в период "антитезы" символизма?

VII. 1. Каково должно быть соотношение между "канонем внешним" и "внутренним канонем" для художника? Каковы условия обретения "внутреннего канона"?

2. Что есть по Вяч. Иванову "внутренний канон"?

3. От чего зависит "судьба символического поэта"?

4. Как видит Вяч. Иванов будущее символизма? Как определяется соотношение эпопея – трагедия – мистерия?

Учитывая необычность, сложность текста для неподготовленного читателя, в формулировку вопросов к статье закладываем подсказку в форме цитаты, включенной в вопрос.

Например: Что, по утверждению Вяч. Иванова, характеризует "болезненно пережитое... душой противоречие"?

По существу, на начальном этапе работы от ученика требуется только отыскать контекст данной фразы: "...Самый корень нового символизма: болезненно пережитое современной душой противоречие – потребности и невозможности "высказать себя"".

После цитирования положения статьи-ответа на предложенный вопрос – выясняем степень понимания произнесенной фразы. Как правило, стихотворение "Silentium" Тютчева уже знакомо студентам, ученикам 11-х классов, десятиклассникам можно подать комментированное чтение этого лирического текста до обращения к непосредственной работе со статьей "Заветы символизма".

Вопрос второй к первому разделу: "Почему "слово перестало быть равносильным содержанию внутреннего опыта"? – приводит к ответу об отмечаемом Вяч. Ивановым "несоответствии между духовным ростом личности и внешними средствами общения".

Обращаем внимание на трактовку автором статьи понятия "бытие" и обнаруживаем соотнесенность понятий "бытие" и "Бог" в работе В. Иванова.

Третий вопрос: "Какую "энергию" должен восстановить язык, чтобы добиться "правды" изреченной мысли?" – приводит к оперированию понятием "энергии символической, или мифологической". Так возникает тема очищения первородного слова, которое не будет ложью.

Вторая глава статьи "Заветы символизма" так же, как и первая, начинается с упоминания об опыте Тютчева: о его требованиях "двойного зрения" и "потребности другого поэтического языка".

Уместно сразу обратить внимание обучающихся на факты повторения темы.

Первый вопрос к данному разделу: "Как характеризуются В. Ивановым два мира: "дневной" и "ночной"?"

"Двойное бытие" Тютчева определяется В. Ивановым вслед за Ф. Ницше как сосуществование миров Аполлона и Диониса, светлого и темного, внешнего и внутреннего. При этом оба мира "неслиянны" и "нераздельны". В



поиске ответа на следующий вопрос: "Какой мир, по утверждению автора, более притягателен для новой поэзии?" – обращаемся к комментированию Вяч. Ивановым тютчевских строк, стараясь уловить ход авторской мысли. Новая поэзия называется "сомнамбулой", "шествующей по миру под покровом ночи".

Размышляя над тем, каким видится автору статьи предназначение поэзии, находим утверждение, что "поэзия должна давать "всезрящий сон" и "полную славу" мира, отражая его "двойною бездной" – внешнего... и внутреннего... постижения".

Мысль о двойственности мира не вызывает сопротивления обучающихся, возможно, в силу юношеского романтического мироотношения. Уже на этом этапе обсуждения возможно обозначить противостояние нового искусства укоренившемуся в XIX веке реализму, "исследующему взаимосвязь между характерами и обстоятельствами, показывающему формирование характеров под воздействием среды" [З. С. 347]. Новое искусство декларативно отказывается от позитивизма, возможности окончательного познания, объяснения мира, однако ищет язык, адекватный "внутреннему опыту", – но приходит к выводу о том, что "нет такого языка". Есть только попытка приобщить "слушателя к мистериям поэзии" посредством "магического внушения" – через слово-символ.

Пушкинское слово, "достаточное для *разума*", противопоставлено В. Ивановым слову Боратынского, для которого "поэзия святая" есть "гармонии таинственная власть", а душа человека – "ее причастница".

Акцентируем внимание обучающихся на том, что глава III статьи Вяч. Иванова развивает тему финала I главы – восстановление "символической", "мифологической энергии" языка посредством напоминания о "священном языке жрецов и волхвов, усвоивших некогда словам всенародного языка особенное, таинственное значение, им одним открытое, в силу ведомых им соответствий между миром сокровенного и пределами общедоступного опыта".

Слово, по Вяч. Иванову, должно напоминать о существовании "бытия", "истине как религиозной и нравственной норме". Слову предоставляется

возможность существования в "двух отдельных речах": "речи логической" – бытовой, и "речи мифологической" – бытийной, напоминающей о пророчествовании.

Далее, анализируя главу IV, обращаем внимание учащихся на истолкование В. Ивановым пушкинского стихотворения "Поэт и чернь", утверждение назначения поэта – "быть религиозным устройтеlem жизни, истолкователем и укрепителем божественной связи сущего, теургом".

Допуская определенную условность принятия обучающимися этого положения, напоминаем о пушкинском Пророке, наделенном посланцем неба особой остротой *чувствования* мира.

И вновь обращаем внимание на повторение, усиление темы древней "магии ритмической речи", "родового наследия" поэзии, из которого символизм выбирает "энергию слова"; "представление о поэзии как об источнике интуитивного познания; осознании поэтом себя как "тайновидца и тайнотворца жизни".

Поскольку перед обучающимися уже поставлена задача поиска ответов на вопрос о роли искусства, художника, слова в символизме, предлагаем им учесть этот фрагмент текста статьи, содержащий варианты возможных ответов.

В анализе V главы статьи обращаем внимание на характеристику и оценку Вяч. Ивановым русских "лириков", предваривших символизм: снова Тютчева, Достоевского, Жуковского, снова Пушкина, снова Боратынского, Гоголя, Лермонтова. Учащимся задается особый угол зрения на творчество уже знакомых им прозаиков и поэтов, создавших своим творчеством плодородную почву для прорастания нового направления. Символизм провозглашается Вяч. Ивановым как подлинно национальное искусство, призванное утвердить истинные ценности.

Автор статьи вновь перечисляет "отличительные признаки чисто символического художества": "сознательно выраженный художником параллелизм феноменального и ноуменального", внешнего и провидения внешнего как внутреннего; слово как "предел" и "выход в запредельное".

Обращаем внимание на семантику данного повторения. Она состоит для В. Иванова в стремлении углубить декларированные ранее в статье идеи. Тем самым реализуется просветительская установка ее автора.

Данный фрагмент, таким образом, тоже содержит искомые обучающимися ответы. Признавая сопротивление текста неискушенному читателю, тем не менее уже на данном этапе чтения закладываем установку на диалог такого читателя с иной, утраченной во многом культурой, представленной в слове.

В главе VI Вяч. Иванов задает характеристику тезы и антитезы русского символизма и показывает драматизм выбора художником "и подвига жизни, и подвига творчества".

Утверждается мысль о перерастании символизмом границ "только искусства". Показано искушение художника сойти с опасного пути жизнетворчества, возможность отказа от смертельного подвига выстраивания жизни по законам искусства.

Финальная VII глава звучит аккордом, объединяющим, сводящим основные темы статьи "Заветы символизма". Вяч. Иванов говорит о "внутреннем каноне" художника, который определяется как "внутренний подвиг послушания" декларированным в символизме ценностям.

Автор статьи рассуждает о возможных формах воплощения символического мирозерцания: эпосе, трагедии, мистерии, причем объединяющим данные формы началом объявляется отрицательное или положительное утверждение личности, таким образом, прописывается гуманистическая доминанта эстетического направления.

Как видим, ответы на вопросы даются в форме цитирования положений статьи Вяч. Иванова "Заветы символизма". Последовательное обсуждение содержания данной эстетической программы позволяет обучающимся увидеть своеобразие логики автора: вниманию читателя открывается не последовательно выстроенная цепь умозаключений, не линейное движение мысли. Логика статьи поэта близка логике лирического текста: заданная тема повторяется в композиции текста статьи, обогащаясь новыми смыслами. Жанр

статьи позволяет автору объединить размышления по таким темам, как поиск нового языка, нового слова; соотношение двух миров; творческое наследие предшественников символизма; самоопределение личности поэта – все эти темы развиваются в статье, сменяя друг друга и повторяясь вновь.

Обучающиеся могут убедиться в том, что поиск новой эстетики закономерно подводит Вяч. Иванова к необходимости выработки особого языкового оформления мысли: язык статьи не строго научный, но образный.

Решение эстетических задач в рамках элективного курса непосредственно смыкается с решением задач этических. Обсуждение статьи "Заветы символизма" предполагает формирование личностного отношения обучающихся к обозначенным в статье проблемам. Отсюда вопросы: "Как вы понимаете утверждение, что "новое не может быть куплено... другой ценой, кроме внутреннего подвига личности"? Какой подвиг имеется в виду?". Не ожидая от обучающихся на вводном занятии развития темы жизнотворчества, преподаватель тем не менее косвенно задает ее, чтобы развить на следующем занятии по теме "Символизм".

В качестве домашнего задания обучающимся предлагается выписать определение роли искусства, художника, слова в символизме, содержащееся не только в статье Вяч. Иванова "Заветы символизма", но и в других теоретических декларациях, представленных в хрестоматии "Эстетические программы и художественная практика русской поэзии XX века".

#### **Примечания:**

1. Иванов В. И. Заветы символизма // Родное и вселенское. М., 1994. С. 180-188.
2. Эстетические программы и художественная практика русской поэзии XX века: Пособие к спецкурсу/ Сост. И.В. Стрелкова. Ижевск: УдГУ, 1998.
3. Русская литература XX века. 11 кл.: Учеб. Для общеобразовательных учебных заведений. В 2 ч. Ч.2/ Под ред. В.В. Агеносова. М., 1997.

**Опыт изучения эстетических программ и художественной практики  
символистов в рамках элективного курса**

**"Поэтические направления в русской литературе XX века".**

Занятие по теме "Символизм" начинается с обсуждения результатов домашней конспективной работы обучающихся, студентов или школьников, которым предлагается цитировать выдержки из эстетических программ символизма, объясняя затем свое понимание произнесенного.

Первый вопрос: "Каковы причины возникновения символизма и характеристика направления в теоретических статьях символистов?".

Варианты ответов:

Д.С. Мережковский "О причинах упадка и новых течениях современной русской литературы":

"Никогда еще люди так не чувствовали сердцем необходимости верить и так не понимали разумом невозможности верить. В этом болезненном диссонансе ... заключается наиболее характерная черта мистической потребности XIX века.

Наше время должно определить двумя противоположными чертами – это время крайнего *материализма* и вместе с тем страстных *идеальных* порывов духа.

Умственная борьба, наполняющая XIX век, не могла не отразиться на литературе" [здесь и далее 1. С. 6].

А.Л. Вольнский "Декадентство и символизм":

"Декадентство явилось реакцией искусства против материализма" [С. 9].

"Что такое символизм? Символизм есть сочетание в художественном изображении мира явлений с миром божества" [С. 10].

В.Я. Брюсов "Русские символисты":

"Цель символизма – рядом сопоставленных образов как бы загипнотизировать читателя..." [С. 17].

"Романтизм, реализм, символизм – это три стадии в борьбе художников за свободу" [С. 19].

К. Д. Бальмонт "Элементарные слова о символической поэзии":

"В то время, как поэты-реалисты рассматривают мир наивно, как простые наблюдатели, подчиняясь вещественной его основе, поэты-символисты, пересоздавая вещественность сложной своей впечатлительностью, властвуют над миром и принимают в его мистерии" [С. 16] – и так далее.

Основываясь на уже приведенных цитатах и допуская, что последовательность цитирования может быть произвольной, обобщаем сказанное:

Выдержки из эстетических программ символизма позволяют понять, что зарождение нового направления непосредственно связывается с эпохой, является отрицанием прежнего – реалистического искусства, предельно выраженного к концу XIX века, в основе своей материалистического, следовательно, по утверждению теоретиков символизма, ограниченного. Обратим внимание, что все приведенные цитаты извлечены из работ "старших" символистов, апеллирующих к логике читателя, обладающего, возможно, "вкусом толпы – реалистическим" (Д. Мережковский) и нуждающегося в переубеждении.

Обсуждение следующего вопроса: "Каким видится новое – символическое искусство?" – позволяет ожидать следующих отсылок:

Д.С. Мережковский "О причинах упадка ...":

"Три главных элемента нового искусства – мистическое содержание, символы и расширение художественной впечатлительности" [С. 9].

А.Л. Волынский "Декадентство и символизм":

"Само понятие *явление*... имеет логический смысл только при миросозерцании идеалистическом, в котором видимое и невидимое, конечное и бесконечное, чувственно реальное и мистическое слиты в неразрывном единстве, как неотъемлемые признаки двух соприкасающихся миров. Ни на одну минуту символизм не выходит из законной области искусства" [С. 11].

"Жажда религии... создала то новое направление в искусстве, которое называется символизмом. Молодые писатели *сознательно* хотят идти тем путем, каким искусство шло всегда в лице своих настоящих представителей" [С. 12].

В.Я. Брюсов "Ключи тайн":

"Искусство только там, где дерзновение за грань, где порывание за пределы познаваемого...".

"...Искусство наконец свободно.

Теперь оно сознательно предается своему высшему и единственному назначению: быть познанием мира, вне рассудочных форм, вне мышления о причинности" [С. 19].

Вяч. Иванов "Заветы символизма":

"... Отличительными признаками чисто символического искусства являются...: ...гармонически найденное созвучие того, что искусство изображает как действительность внешнего, и того, что она проводит во внешнем, как внутреннюю и высшую действительность...; означенное соответствий и соотношений между явлением и его умопостигаемой или мистически прозреваемой сущностью, отбрасывающею от себя тень видимого события" [С. 36].

А. Белый "Символизм как миропонимание":

"Искусство есть гениальное познание... Развитие философского познания... ставит его в зависимость от познания откровением, познание символического. С изменением теории познания меняется отношение к искусству. Оно уже больше не самодавлеющая форма... Оно становится путем к наиболее существенному познанию – познанию религиозному. Религия есть *система последовательно развертываемых символов*" [С. 72].

А. Блок "О современном состоянии русского символизма":

"Искусство есть Ад. ...По Бесчисленным кругам ада может пройти, не погибнув, тот, у кого есть спутник, учитель и руководительная мечта о Той, которая поведет туда, куда не смеет войти и учитель" [С. 84].

Учитывая, что начальная работа по разыскиванию ответов на предложенные для осмысления вопросы чаще всего оказывается для обучающихся непривычной и сложной, допускаем, что задание выполняется таким образом, что цитироваться будет весь контекст, в котором обнаруживаются понятия "искусство", "творчество", "поэзия". Задача преподавателя – помочь обучающимся осознать общность видения символистами задач искусства.

На данном этапе обсуждения начинается составление схемы-модели символического мировидения. Для этого напоминаем о мирах "дневном" и "ночном", "материальном" и "идеальном", "лиловых мирах", то есть мире бытовом и мире бытийном, выясняем, как видится соотношение миров в символизме.

Если мир бытовой расценивается символистами как "голубая тюрьма", пространство замкнутое, ограниченное, то мир бытийный, окружающий мир бытовой, безграничен. Цель искусства – преодоление границ бытового пространства, приоткрывание "двери из... "голубой тюрьмы" к вечной свободе" [С. 20].

Схема-модель символического мироотношения задается как две концентрические окружности, где внутренняя окружность, очерченная непрерывной линией, содержащей просвет ("дверь" в иные миры), определяется как "мир бытовой", внешняя окружность, условно очерченная пунктирной линией (бытие безграничного) определяется как мир бытийный.

Следующий этап работы – характеристика роли художника в символизме. Здесь дается дополнительное задание: определить, в какое пространство опорной схемы должен быть условно помещен художник-символист.

Возможные варианты ответов на этот вопрос могут быть выбраны из следующих статей:

К.Д. Бальмонт "Элементарные слова о символической поэзии":

"Символисты – всегда мыслители... отрешенные от реальной действительности, видят в ней только свою мечту..." [С. 13].



"Поэты-символисты дают нам, в своих созданиях, магическое кольцо, которое радует нас... и в то же время зовет к чему-то еще, мы чувствуем близость неизвестного нам нового..." [С. 16].

А.Блок "О современном состоянии русского символизма":

"Символист уже изначала – теург, то есть обладатель тайного действия; но на эту тайну, которая лишь впоследствии становится всемирной, он смотрит как на свою" [С. 78].

"Быть художником – значит выдерживать ветер из миров искусства..." [С.84].

В. Иванов "Мысли о символизме":

"... Я не символист, если слова мои равны себе, если они не эхо иных звуков, о которых не знаешь, как о Духе, откуда они приходят и куда уходят, - и если они не будят эхо в лабиринтах души" [С. 24].

Подводим обучающихся к следующим выводам:

– Художник-символист, обладающий тайным знанием об иных мирах, стремящийся к ним, пребывает, однако в "голубой тюрьме" бытового пространства, зная гибельность физического прорыва за грань реальной жизни. Но умение услышать звуки "лиловых миров" и приоткрыть их непосвященным оправдывает существование художника. Задача его – сохранить при передаче смысл откровения извне, то есть найти свой язык.

Далее на занятии характеризуется роль слова в символизме:

И. Анненский "Бальмонт - лирик":

"Стих неотделим от лирического я, это его связь с миром, его место в природе; может быть, его оправдание" [С. 47].

"...Новая поэзия... учит нас ценить слово, а затем учит синтезировать поэтические впечатления..." [С. 49].

В. Иванов "Поэт и чернь":

" Слово стало только указанием, только намеком, только символом..."

"Символ... неисчерпаем и беспределен в своем значении, когда он изрекает на своем языке намека и внушения нечто неизлагодаемое, неадекватное внешнему слову" [С. 28].

А. Белый "Символизм как миропонимание":

"Музыка идеально выражает символ. Символ поэтому всегда музыкален... Символ пробуждает музыку души. ...Музыка – окно, из которого льют в нас очаровательные потоки вечности и брызжет магия" [С. 71].

Делаем вывод о том, что символ, воспринимаемый художником из иных миров, уподобленный музыке, способен вывести душу художника и внимающего ему за пределы бытового пространства. Слово-символ открывает дверь "голубой тюрьмы", является единственной связью между мирами.

Внимание обучающихся обращается на язык эстетических программ младосимволистов – В. Иванова, А. Белого, А. Блока, уже не мотивирующих необходимость появления нового искусства. Это искусство ими уже освоено. Оно стало их жизнью: "я уже сделал свою жизнь искусством" (А. Блок). Эстетика символизма потребовала от художника поиска и нахождения языка, адекватного самой идее символизма. Искусство сумело воплотить себя в слове, подчинить понятие образу в программах символистов.

В завершенном виде схема-модель включает в себя последний компонент – слово "символ", которое записывается поперек границы внутренней окружности, обозначающей бытовой мир. Такая запись имитирует мост, возможность перехода посвященного посредством символа из бытового пространства в бытийное.

Следует оговорить, что последовательность приведенных в качестве примерных ответов цитат из эстетических программ произвольна. На занятии цитирование может быть калейдоскопичным, что ни в коей мере не разрушает канву беседы-обсуждения, напротив, придает ей неожиданные смысловые оттенки. Преподаватель может указать обучающимся на принципиально важный тезис, если он оказался обойденным их вниманием. Однако на семинарской части занятия не ставится задача подробного анализа статей.

Цель данной работы: показать единство взглядов художников, обладающих индивидуальным языком, но сходным мироотношением.

Завершая семинарскую часть занятия, напоминаем о том, что двоемирие – основная характеристика романтизма, которая усваивается и неоромантизмом, то есть той разновидностью метода, который реализуется на рубеже XIX – XX веков.

Анализ лирического текста составляет вторую часть занятия по теме "Символизм". Цель практической части занятия – выявить, насколько декларируемые в статьях положения соотносятся с содержанием лирического текста, отработать и закрепить у обучающихся навыки анализа стихотворения.

Первый лирический текст – "Песня" Э. Гиппиус [С. 177] – воспринимается обучающимися как непосредственная иллюстрация к выводам, сделанным на семинарской части занятия. Жанр песни, заявленный в названии, отсылает читателя к музыке, родственному символизму искусству. Название соотносится с содержанием: четный стих каждой строфы – повтор части предыдущей фразы, напоминание о напеве.

Очевидным для обучающихся оказывается мотив неприятия лирическим "я" мира бытового, примета которого – только "окно... высоко над землею". Лирическое "я" занимает пространственную позицию между небом и землей, обращаясь к небу "с вечернею зарею", стремясь к тому, "чего нет на свете". Мотив "печали", "пустоты", "умирания" позволяет обучающимся прочувствовать эстетику декаданса. Можно, безусловно, обратить внимание студентов и школьников на эмоциональный тон текста, цветовую гамму, лексику, из которой попытаться выявить собственно "символы", однако в нашем случае важен ответ на вопросы: "Символизм ли это? Почему?" Как правило, следует положительный ответ, обучающимися находится убедительная аргументация без подсказок преподавателя: невозможность существования "я" в мире бытовом, невозможность перехода в мир бытийный. Надо отметить, что вынесение именно этого текста в начало обсуждения преследует такие цели, как, во-первых, создание эмоционального тона

собственно в аудитории, демонстрация "заораживающего" воздействия текста, во-вторых, "усыпление бдительности" обучающихся, настраивающихся на легкую работу "сличения" текста статьи и стихотворения.

Следующий текст – сонет И. Анненского "Перебой ритма" [С. 175] – не только содержательно, но и композиционно важен в структуре занятия. Задается иной эмоциональный тон аудитории. От обучающихся требуется теперь не только первичное восприятие, но и более развернутый анализ стихотворения. Последовательность вопросов к анализу текста видится следующей: "О чем это стихотворение?" Вопрос канонический, им начинается и заканчивается анализ каждого стихотворения. В школьной аудитории ответ на данный вопрос, как правило, отсутствует. В некоторых случаях дается формальный ответ: "О перебое ритма". В студенческой аудитории ожидаемый ответ: "О творчестве". В этом случае просим уточнить, что имеется ввиду отвечающим, распространить ответ. Обычно читатель-студент обращает внимание на слова-знаки "ямб", "стих", "проза", далее ответ не распространяется. Фиксируем отсутствие или размытость ответов и конкретизируем вопрос: "Соответствует ли содержание текста названию?" Обучающиеся для подтверждения положительного ответа приводят переносы: "ям - б", "Пэ - она", "мер - цань". "Как вы думаете, с какой целью даны переносы? Это эксперимент? Игра с формой? Попытка соответствовать заданной теме?" Преподаватель сознательно уводит обучающихся от "облегченного" ответа: "... Чтобы показать перебой ритма". Таким образом, возникает необходимость обратиться к построфному анализу стихотворения. Перечитав первую строфу, выясняем, что обучающиеся поняли, что знакомо: "Ямб – известный стихотворный размер. В тексте он одушевлен – "гулок", "живуч", "утомлен", "затих". Читаем вторую строфу, выясняем, на что обучающиеся обратили внимание. Объяснение следует по заданной подсказке: "Стих – одушевлен, самостоятельно существует". Уточняем: "Откуда возникает стих?" – "Веленьем шучьим – сказочный оборот, передающий чудесное появление стиха". Пытаемся уточнить, какую информацию несут два первых

стиха второй строфы: "Какое пространство задается текстом?" Рассматриваем метафору "голые сучья прозы утра". "Голые сучья" задают время осени, зимы, то есть не поры листвы, цветения. "Если "проза" – "утра", то "поэзия" - ...?" "Шутихи – атрибут праздника, карнавала. Какое время суток традиционно отводится для праздника?" – "Вечер, ночь. Ночь – особое время, преображающее действительность". "За стихом поскачет стих" – так стих – резвое дитя ночного праздника, сохранившее в себе его энергию.

Обращаемся к первому трехстишию сонета: "Какой стих возникает?" Выясняем значение понятий "рампа", "эпиграмма", даем ссылку из КЛЭ относительно понятия "пэон" (стих, члениющийся на одинаковые 4-х сложные сочетания ямбов и хореев с безударной стопой). Обнаруживаем тему возрождения античного стихотворного размера, присущего лаконичному и емкому опять-таки античному жанру эпиграммы. "Близкий рампе" – стих, сохраняющий элементы театральности, рассчитанный на внешний эффект при сохранении внутренней глубины. Далее – последнее трехстишие сонета. Выясняем, что есть "Химеры", и какое из значений видится в контексте стихотворения: неосуществимые мечты или чудовища? Не есть ли это одно и то же? Сон это или явь? Чье это состояние? Переходим к обсуждению вопроса о роли лирического "я" в данном тексте. "Я" - наблюдатель, созерцатель чудесного явления. Для него чудо естественно, ожидаемо, узнаваемо. "Какому миру принадлежит "я" – "дневному" или "ночному"?" Можно предположить, что лирическое "я" вбирает в себя оба мира – волшебный "ночной" и обыденный "дневной", зная тайну "ночного" мира. Возвращаемся к исходному вопросу: "О чем это стихотворение?" – "О внутреннем перерождении стиха, требовании новых ритмов ("хорошо забытых" старых), связанных с изменением пульсации самой жизни". – "Выдерживается ли жанр сонета?" – "Жанр выдержан, но наполнен новой ритмикой, то есть дано свидетельство внутреннего преобразования стихотворения". Подводим итог анализу данного текста: "Можно ли утверждать, что это "символизм"?" – "Да, поскольку есть двоемирие: мир "дневной" и мир "ночной". "Я" на грани этих миров, им

освоены оба мира. Поэтическое творчество – стихия, не зависящая от "я", самовозрождающаяся, изменчивая. Утро – время перехода от ночи к дню, но утро – "мерцающее" ночными бликами. "В качестве подтверждения данных выводов обращаемся к положению статьи И. Анненского "Бальмонт - лирик": "Мы научаемся видеть в старой поэзии новые узоры и черпать из нее более глубокие откровения" [С. 50].

Следующий этап работы – анализ стихотворения И. Анненского "Двойник" [С. 175]. Выясняем, как обучающиеся понимают смысл названия. Студенты и школьники, знакомые с творчеством Ф.М. Достоевского, могут говорить о соединении в душе человека темного и светлого начал, дьявола и Бога. Предполагаются также ответы: "Двойник" – это второе "я", "демон" (отсылка к статье А. Блока "О современном состоянии русского символизма"). Обращаем внимание обучающихся на цель анализа данного текста – выявление мироотношения лирического "я". Выясняем, чем, по мнению читателя, объясняется дискомфортность состояния "я"; чем двойник мешает герою, если он воплощает то же "я"? Надо заметить, что при обсуждении оказывается задействован кинозрительский опыт обучающихся, поскольку кино-телепродукция последнего времени часто эксплуатирует тему перевоплощения героя, раздвоение личности и проч. Выясняем, какая раздвоенность задана в лирическом тексте: "Слиты незримой четою". Состояние героя – "горячешный сон". Особенно остро присутствие "другого" героем ощущается ночью. Состояние раздвоенности длится долго: "... в мутном круженье годин". Выводы, к которым приходим в результате обсуждения: "Раздвоенность героя не изначальная, некогда было ощущение целостности личности, по которому тоскует лирическое "я". Взаимопроникновение "я" и "двойника" неполное, подобно пересекающимся, но не совпадающим окружностям. Попытка освободиться от "двойника" – пассивная, поскольку с его исчезновением может исчезнуть само "я". Проблема возвращения личности утраченной целостности – не разрешается".

Следующее стихотворение – "Двойник" А. Блока [С. 176]. Цель анализа – выяснить, меняется ли мироотношение человека, представленное в этом тексте сравнительно с текстом "Двойник" И. Анненского.

Обучающиеся обращают внимание на особые характеристики времени, пространства, физического, эмоционального состояния героев стихотворения А. Блока, самостоятельно находят соответствие с текстами предыдущими: "Время года – "октябрьский туман" ("бледный", "мутный" – ср. у И. Анненского). Время суток – ночь (ср. с др. текстами – вечер, переходящий в ночь; утро, больше напоминающее о ночи, нежели тяготеющее к дню.) Состояние героев – "брел", "сниться", "стал мечтой уноситься", "шатаюсь, подходит". Упоминание о "напеве" – отсылка к музыке". Таким образом, фиксируется эмоциональная доминанта символистского текста, отмечается пограничное состояние героя. В стихотворении А. Блока "я" – человек, имеющий негативный опыт ("О миг непроданных лобзаний! / О ласки некупленных дев!"), тоскующий по утраченной чистоте молодости, утративший единственную "ты". Возвращение возлюбленной оказывается для героя невозможным, поскольку возвращаться не к кому, "я" стал другим. Встреча с "двойником" воспринимается героем как обычная, несмотря на "вдруг". Оксюморон "стареющий юноша" характеризует и самого "я", речь встречного может принадлежать и самому герою. Жизненный опыт "я" и "двойника" оказывается сходным. Тема усталости, пустоты, иллюзорности проживания жизни ("В чужих зеркалах отражаться"), казалось бы, преобладает. Однако второе "вдруг" последней строфы стихотворения задает "перебой ритма". Новый оксюморон неточной рифмы "нахально - печальный" настойчиво напоминает об образе демона в русской литературе и отсылает в то же время к статье "О современном состоянии русского символизма" А. Блока за уточнением [С. 80-81]. Демоны – "двойники" позволяют герою скрыть "какую-нибудь часть души от себя самого" [С. 80]. Но в лирическом тексте часть души героя приоткрывается благодаря встрече с "двойником", который "знаком" герою. Возникает момент самоузнавания для лирического "я". Любопытны

реплики школьников, касающиеся этого стихотворения А. Блока. Высказывается предположение, что герой в тумане мог незаметно для себя близко подойти к зеркальной витрине и не узнать сразу собственного отображения. Узнавание возникло после того, когда на свое лицо герой взглянул, как на чужое, отметив новые для себя черты в нем. В любом случае мы отмечаем удивительное спокойствие "я", воспринимающего встречу с "двойником" как данность, потенциальную готовность "я" к любой встрече. Вывод, к которому мы приходим в результате анализа: "Мироотношение человека меняется. Если герой И. Анненского тосковал по утраченной целостности, то герой А. Блока принимает существование "двойника" как норму".

Стихотворение "Лжепророк" А. Белого [С. 177-178] – итоговое на занятии. Цель обсуждения этого стихотворения заключается в том, чтобы выявить, как преломляются теоретические положения символистских эстетических программ в художественной практике поэта-символиста, с одной стороны, с другой – показать обучающимся, как трансформируется классическая тема "Духовной жаждой томим...". Данная тема привлекает нас потому, что в начале 1990-х годов в методической литературе обсуждался вопрос о невозможности объяснения учителем аудитории школьников смысла приведенной пушкинской цитаты, поскольку обесценивание духовного начала осознавалось в тот исторический период особенно остро. Поэтому, обращаясь каждый год к обсуждению в школьной или студенческой аудитории стихотворения А. Белого, автор статьи ставит себе задачу выявлять понимание обучающимися смысла и пушкинских строк.

В начале разговора обращаем внимание обучающихся на название стихотворения - "Лжепророк" - и задаем вопрос, как понимается лексическое значение названия. Ожидаемый ответ: "Лжепророк – это ложный, ненастоящий пророк". Естественно возникает вопрос о том, кто такой пророк, знакомы ли обучающимся произведения с таким названием. Обратим внимание, что в ответ называется только стихотворение "Пророк" А.С. Пушкина, как правило,



стихотворения М.Ю. Лермонтова и Н.А. Некрасова не упоминаются. Просьба процитировать пушкинское стихотворение вызывает у аудитории затруднение: в школьных программах по литературе последнего десятилетия отсутствуют списки произведений, обязательных для заучивания наизусть. Каждый учитель-словесник определяет самостоятельно круг таких произведений, поэтому школьники и студенты обладают различным багажом знаний такого рода. Общими усилиями восстанавливаем в памяти текст пушкинского стихотворения и определяем, что пророк – это посредник между Богом и людьми, наделенный сверхзрением, сверхслухом, сверхчувствованием, то есть обостренно воспринимающий все, что он переживает, и передающий волю Создателя. Далее преподавателем зачитывается текст стихотворения Андрея Белого "Лжепророк".

Приведем примерный диалог преподавателя и обучающихся. Первый вопрос задается о том, на что обратили внимание школьники или студенты при прослушивании и чтении стихотворения. Первые реплики о том, что стихотворения А. Пушкина и А. Белого совсем непохожи: "пророк – это сверхчеловек, а лжепророк – человек притворяющийся". Поскольку на данном практическом занятии ранее обсуждались стихотворения З. Гиппиус, И.Ф. Анненского, А. Блока, обучающиеся сразу пытаются обнаружить признаки символистского текста: цвета – "пламя роз", "золотистый"; время – вечер. Иногда делается попытка выявить бытовое и бытийное пространства: "герой стихотворения находится в городе, так как есть "тротуар", много безликих людей, "грохотали пролетки" – это бытовое пространство; "золотистый пожар" заката напоминает о бытийном". Преподавателем предлагается прокомментировать действия героя стихотворения. Школьники и студенты на начальном этапе обсуждения просто перечисляют их, цитируя текст. Выясняется, что действия лирического "я" не осмысливаются обучающимися. Поэтому следуют вопросы: "С какой целью герой рядится в Христа, "разукрашивая" терновый венец "пламенем роз"? Для чего он выходит на улицу, публично проповедует "скорый конец" света? Готов ли он к насмешкам

слушателей? Значимы ли для него другие люди?" Перечитывая текст, обучающиеся приходят к выводам о том, что герой намеренно провоцирует толпу: "Ему важно привлечь к себе внимание, хотя другие люди неинтересны для него, их реакция на его действия предсказуема: сначала "удивленно внимали", потом "хохотали", затем "потасили в смирительный дом, погоняя пинками"; герой знает, что он только притворяется". Как можно видеть, обучающимися понимается желание привлечь к себе внимание, но это обычно видится как самоцель. На вопрос, для чего герой идет на такое испытание, и студенты, и школьники цитируют: "чтобы "в "я" открывалось "Я"..."" – но представить комментарий данной фразы затрудняются. Тогда преподаватель напоминает о том, что православные храмы носят иногда имена юродивых – Василия Блаженного, Ксении Петербургской, и просит обучающихся пояснить, почему существует подобная практика. Общими усилиями выясняется, что традиционно юродивый воспринимался как пророк, "человек божий", лишенный гордыни, игнорирующий мир "бытовой". На данном этапе обсуждения обучающимися обнаруживается замысел героя-лжепророка: "Он хочет уподобиться блаженным, поэтому переодевается, говорит о конце света, но сам знает, что неубедителен. Мир, в котором он живет, ему неприятен: "остывающий зной", грохот пролеток, газовое освещение, то есть искусственное, тусклое по сравнению с пожаром заката. Люди ему неинтересны, он не видит ни одного лица, но они нужны ему, чтобы выполнить задуманное, помочь усмирить свою гордыню, пережить унижение толпой. Мир кажется ему слишком несовершенным, пошлым, приземленным, он хочет спрятаться от этого мира пусть даже в смирительном доме". Отметим, что в аудитории иногда проводится параллель между обсуждаемым текстом и эпизодом покаяния героя романа Ф.М. Достоевского "Преступление и наказание" Раскольникова на Сенной площади, когда тот целует землю и слышит: "Ишь, налился!..." Студентами вспоминается роман М.А. Булгакова "Мастер и Маргарита", герой которого также прятался от безумного мира в доме скорби.

На заключительном этапе обсуждения выясняем, как понимаются строки: "но в "я" открывалось "Я"...". Предположения обучающихся сводятся к утверждению, что в бытовом человеке должен прорасти человек бытийный, который "духовной жаждою томим..." вне зависимости от исторической эпохи, в которую ему довелось жить. Герой стихотворения А. Белого "Лжепророк" принадлежит времени, в которое, по словам Д.С. Мережковского, "никогда еще люди так не чувствовали сердцем необходимости верить и так не понимали разумом невозможности верить". "Болезненный диссонанс" эпохи создает своего героя, состояние которого и зафиксировал А. Белый в стихотворении "Лжепророк".

Вопрос, подводящий итог занятию: "Как соотносятся между собой положения теоретических работ с художественной практикой художников-символистов?" – подводит к выводу:

– Противоречия между теоретической и художественной практикой в символизме нет. Есть разная форма подачи материала, попытка задействовать слово на возможных уровнях: лексическом, фонетическом, морфологическом, логическом, эстетическом и все-таки этическом, поскольку ставится вопрос о ценности личности.

#### **Примечания:**

1. Эстетические программы и художественная практика русской поэзии XX века: Пособие к спецкурсу / Сост. И.В. Стрелкова. Ижевск: УдГУ, 1998..

**Опыт изучения темы "Акмеизм"**  
**в рамках элективного курса "Поэтические направления**  
**в русской литературе XX века".**

Тема "Акмеизм: эстетические программы и художественная практика" в системе занятий элективного курса дается после а) вводного занятия, б) темы "Символизм".

По теме "Акмеизм" обучающимся рекомендуются следующие источники: Н.Гумилев "Наследие символизма и акмеизм", "Читатель"; О.Мандельштам "Утро акмеизма", "Слово и культура", "О природе слова". Обучающимися продолжается работа, начатая на предыдущих занятиях: в статьях поэтов найти приемлемые для себя ответы на вопросы о значении искусства, роли художника, функции слова в данном поэтическом направлении, сформулировать определение понятия "акмеизм".

Занятие начинается с обозначения новой темы и обращения к выводам по теме предыдущей: "Символизм как неоромантизм предполагает двоемирие, то есть разведение, противопоставление мира бытового и мира бытийного. Мир бытовой является "голубой тюрьмой" для художника, тяготеющего к миру бытийному, обладающего "тайным знанием" о нем. Цель искусства в символизме – преодоление границ бытового пространства; художник – теург; слово-символ – посредник меж мирами бытовым и бытийным; родственное искусство - музыка". Воспроизводится опорная схема предыдущего занятия, содержащая эти положения.

Обозначаем цель данного занятия – выявление изменений в мироотношении художников-акмеистов в сравнении с символистами, создание схемы-модели, условно передающей это мироотношение.

Далее – обсуждение домашней конспективной работы обучающихся. Заслушиваем определения акмеизма, выбранные обучающимися из указанных выше статей. Предположительные ответы:

Н.Гумилев "Наследие символизма и акмеизм":

"Новое направление... акмеизм..., или адамизм..., ... требующее большего равновесия сил и более точного знания отношений между субъектом и объектом, чем то было в символизме" [здесь и далее 1. С. 91].

"Для нас иерархия в мире явлений – только удельный вес каждого из них, причем вес ничтожнейшего все-таки неизмеримо больше отсутствия веса, небытия, и поэтому перед лицом небытия - все явления брата".

"... Ощущая себя явлениями среди явлений, мы становимся причастны мировому ритму, принимаем все воздействия на нас и, в свою очередь, воздействуя сами".

"Бунтовать же во имя иных условий бытия здесь, где есть смерть, так же странно, как узнику ломать стену, когда перед ним – открытая дверь. Здесь этика становится эстетикой, расширяясь до области последней".

"Как адамиты, мы немного лесные звери и ...не отдадим того, что в нас есть звериного, в обмен на неврастению" [С. 92].

"...Непознаваемое, по самому смыслу этого слова, нельзя познать. ...Все попытки в этом направлении – нецеломудренны".

"Всегда помнить о непознаваемом, но не оскорблять своей мысли о нем более или менее вероятными догадками – вот принцип акмеизма" [С. 93].

О.Мандельштам "Утро акмеизма":

"Акмеизм – для тех, кто, обуянный духом строительства, не отказывается малодушно от своей тяжести, а радостно принимает ее, чтобы разбудить и использовать архитектурно спящие в ней силы".

"Для того, чтобы успешно строить, первое условие – искренний пиетет к трем измерениям пространства – смотреть на них не как на обузу и на несчастную случайность, а как на богом данный дворец" [С. 101].

"Любовь к организму и организации акмеисты разделяют с физиологически-гениальным средневековьем".

"...Есть сообщничество сущих в заговоре против пустоты и небытия".

"Любите существование вещи больше самой вещи и свое бытие больше самих себя – вот высшая заповедь акмеизма" [С. 102].

Заметим, что последовательность цитирования произвольная. Обучающиеся выбирают для записи то, что представляется им понятным. Преподавателю важно указать на диалог теоретиков акмеизма с символистами, признание акмеистами заслуг символизма, осознание себя "преодолевшими" символизм. Если какое-либо положение оказалось упущенным студентами или школьниками, преподаватель подсказывает его. Для преподавателя принципиален момент осознания обучающимися понимания цитируемого. Каждая цитата, по предварительной договоренности, требует сопроводительного комментария обучающегося. При возникновении у школьника или студента затруднений в комментировании текста преподаватель предлагает аудитории принять участие в обсуждении, при необходимости помогает сам.

Вопросы, следующие из обсуждения "что есть акмеизм": можно ли говорить о двоemiрии в акмеизме? Есть ли противопоставление бытового и бытийного пространств? Как выстраиваются отношения между "бытовым" и "бытийным"? Как изобразить это на опорной схеме? Обращаясь вновь к тексту статей Н. Гумилева и О. Мандельштама, убеждаемся, что "бытовое" и "бытийное" не разведены, как в символизме, а сосуществуют в едином пространстве. Поскольку символизм назван "достойным отцом" акмеизма, опорную схему продолжаем, отведя от окружностей, условно обозначающих символизм, черту, присоединяющую новую, одну, окружность – акмеизм. Внутри окружности записываем: "быт" = "бытие", что будет означать приятие акмеистами мира, где в "бытовом" видится "бытийное", в "бытийном" – "бытовое", "домашнее".

Далее обращаемся к обсуждению вопроса о роли искусства в акмеизме и предполагаем цитирование следующих положений:

Н.Гумилев "Читатель":

"Поэзия и религия – две стороны одной и той же монеты. И та и другая требуют от человека духовной работы. Но не во имя практической цели, как этика и эстетика, а во имя высшей, неизвестной им самим. ... Поэзия всегда обращается к личности. Даже там, где поэт говорит с толпой, - он говорит отдельно с каждым из толпы. От личности поэзия требует того же, чего религия – от коллектива. Во-первых, признание своей единственности и всемогущества, во-вторых, усовершенствования своей природы" [С. 95].

О.Мандельштам "Слово и культура":

"Поэзия – плуг, взрывающий время так, что глубинные слои времени, его чернозем, оказываются сверху. ...Революция в искусстве неизбежно приводит к классицизму" [С.105].

О.Мандельштам "О природе слова":

"Никакого "лучше", никакого прогресса в литературе быть не может..." [С. 110].

"Эллинизм – это сознательное окружение человека у т в а р ь ю вместо безразличных предметов, превращение этих предметов в утварь, очеловечение окружающего мира, согревание его тончайшим телеологическим теплом" [С. 118].

Выслушав ответы обучающихся, преподаватель предлагает определить, какие этические и эстетические ценности обозначены акмеистами, что ими выбрано из истории мировой культуры. Рассматривается положение о "краеугольном камне для здания акмеизма" [С. 93-94], цитируется фрагмент статьи Н.Гумилева "Читатель" [С. 98-99] о четырех требованиях к "живому организму" стихотворения. Учащимися обнаруживается желание поэта "фундаментально" укрепить теоретическую выкладку. Так задается переход к понятию зодчества в акмеизме: "Строить – значит бороться с пустотой, гипнотизировать пространство" [С. 102]. Так возникает возможность для перепроверки предположения о сосуществовании "бытового" и "бытийного", осознания студентами или школьниками строгой выверенности задач, поставленных акмеистами перед искусством.

От темы искусства переходим к обсуждению вопроса о роли художника в акмеизме. Предположительные ответы:

Н.Гумилев "Читатель":

"... Поэт в минуты творчества должен быть обладателем какого-нибудь ощущения, до него не осознанного и ценного. Это рождает в нем чувство катастрофичности, ему кажется, что он говорит свое последнее и самое главное, без познания чего не стоило земле и рождаться" [С. 95].

О.Мандельштам "Утро акмеизма":

"... Мироощущение для художника орудие и средство, как молоток в руках каменщика, и единственно реальное – это само произведение".

"Поэт возводит явление в десятизначную степень, и скромная внешность произведения искусства нередко обманывает нас относительно чудовищно-уплотненной реальности, которой оно обладает" [С. 100].

"Какой безумец согласится строить, если он не верит в реальность материала, сопротивление которого он должен победить. ...Акмеисты с благоговением поднимают таинственный тютчевский камень и кладут его в основу своего здания" [С. 101].

Связывая процитированные положения с уже приведенными ранее, обнаруживаем связь между трудом поэта и трудом зодчего, "заполнение пустоты", "обживание пространства". При этом миссия поэта традиционно остается особой.

Последний этап обсуждения – выяснение роли слова в акмеизме.

Предположительные ответы:

О.Мандельштам "Утро акмеизма":

"...Реальность в поэзии – слово как таковое."

"Для акмеистов сознательный смысл слова, Логос, такая же прекрасная форма, как музыка для символистов".

"...В акмеизме оно (слово) впервые принимает более достойное вертикальное положение и вступает в каменный век своего существования" [С.100].



"Камень как бы возжаждал иного бытия. Он сам обнаружил скрытую в нем потенциально способность динамики – как бы попросился в "крестовый свод" – участвовать в радостном взаимодействии себе подобных" [С. 101].

О.Мандельштам "Слово и культура":

"Слово – плоть, и простой хлеб – веселье и тайна" [С. 105].

"Слово – плоть и хлеб. Оно разделяет участь хлеба и плоти: страдание" [С.106].

"Слово – Психея. Живое слово не обозначает предмета, а свободно выбирает, как бы для жилья, ту или иную предметную значимость, вещьность, милое тело... Слово стало... тысячествольной цевницей, оживляемой сразу дыханием всех веков" [С. 107].

Эти положения демонстрируют обучающимся многоплановость содержательного наполнения понятия "слово". Однако в качестве опорного определения выбираем соответствие "слово-камень", мысля слово как строительный материал, обладающий "сознательным смыслом". Завершается семинарская часть занятия дополнением схемы-модели записями: художник – зодчий (архитектор, строитель), слово – камень, родственное искусство – зодчество, архитектура. Таким образом, на опорной схеме фиксируется изменение мироотношения художников данного направления в сравнении с предшественниками.

От семинарской части занятия переходим к анализу лирического текста. Проблемный вопрос: "Как соотносятся положения, содержащиеся в эстетических программах, и художественная практика в акмеизме?" Для чтения и анализа на занятии предлагаются стихотворения А.Ахматовой "Небывалая осень построила купол высокий...", "Хочешь знать, как всё это было?...", "Проводила друга до передней..." [С. 178].

В отличие от практической части занятия по теме "Символизм", где было задано многоголосье авторов лирических текстов – З.Гиппиус, И.Анненского, А.Блока, А.Белого, на практической части занятия по теме "Акмеизм" предполагается анализ стихотворений одного поэта – А. Ахматовой. Это

обусловлено и желанием придать данному занятию иной эмоциональный тон, и желанием представить лирические произведения автора, не декларировавшего теоретических основ своего творчества, но принадлежавшего к группе акмеистов. Кроме того, дополнительной задачей анализа текста ставится выявление обучающимися "этического кодекса" героини лирики А.Ахматовой.

Первое стихотворение – "Небывалая осень построила купол высокий..." – позволяет сразу обратить внимание обучающихся на мотив зодчества, заданный первым стихом текста. Для нас важна также тема "последней встречи" как одна из основных тем в раннем творчестве А.Ахматовой.

Стихотворение читается преподавателем вслух, затем начинается беседа по следующим вопросам:

– Понятно ли, о чем это стихотворение?

Ожидаемые ответы: от – "об осени" – до – "о свидании".

– Попытаемся выяснить, какая тема основная в этом тексте, но будем помнить о вопросе, который интересует нас в первую очередь: "Акмеизм ли это?" Значат ли слова то, что они значат?

Надо отметить, что ответ на последний вопрос следует не сразу. Сказывается опыт чтения обучающимися символистских текстов – теоретических и лирических. Затруднение обучающихся понятно: нужно лишить слово многозначности символа, однако теперь это сделать сложнее, "погружение в символизм" изменяет впечатление студентов и школьников от восприятия нового текста. С другой стороны, слово в лирике многозначно "по определению".

– Рассмотрим текст построчно, попытаемся уловить ассоциации, прокомментируем свои впечатления, позволим себе свободную интерпретацию текста.

– "Небывалая осень" - такой осени не было никогда при жизни тех людей, которые "дивились".

– Что особенного в этой осени?

– "Проходят сентябрьские сроки, / А куда провалились студёные, влажные дни?" – то есть в конце сентября стоит погода сухая и жаркая, небо – высокое ("купол").

– Воспринимается ли такое состояние природы как благо: тепло – значит хорошо?

Как правило, обучающиеся цитируют с пятой по одиннадцатую строки стихотворения, пересказывают их. Просим уточнить, как нагнетается ощущение "небывалости" осени.

Обращаем внимание на цвет: "изумрудною стала вода", "зорь ... алых"; запах: "крапива запахла, как розы, но только сильнее..." Обучающимися отмечается, что, казалось бы, волшебное состояние природы вызывает у человека неожиданную реакцию физического дискомфорта: "было душно от зорь, нестерпимых, бесовских и алых"...

– Скажите, пожалуйста, кто рассказывает нам об этом? Есть ли в стихотворении лирическое "я"?

– Есть: "к крыльцу моему".

– Осень "небывалая", "душно"...- это субъективное восприятие погоды лирическим "я"?

– Нет, погода неожиданна для всех: "дивились люди", "запомнили все мы до конца наших дней".

– Как вы думаете, какое пространство охвачено "небывалой осенью"?

– "Купол" – обычно подобен полушарию, то есть закрывает ограниченное пространство. "Замутненные каналы", "душно", "столица" – мы вновь вспоминаем роман Ф.М.Достоевского "Преступление и наказание" (слова Порфирия Петровича: "Всем человекам надобно воздуху, воздуху, воздуху-с, прежде всего"). Нам представлено пространство Петербурга, "я" – человек северного города, которого тревожат яркий цвет, сильный запах.

– Итак, сколько же строк об осени в этом стихотворении?

– Одиннадцать.

– А двенадцатая строка о чем?

Обучающиеся цитируют финальную строку: "Вот когда подошел ты, спокойный, к крыльцу моему".

Надо отметить, что финал стихотворения интерпретируется школьниками порой весьма своеобразно. Часто просто повторяется содержание строки: "кто-то к кому-то пришел". Иногда высказывается предположение, что лирическое "я" – герой, а не героиня: "друг пришел в гости к другу". Имея опыт такого прочтения, предлагаем обучающимся обосновать версию, что лирическое "я" – воплощение женского начала. Этот этап работы проходит относительно легко в студенческой аудитории, которая без труда выстраивает оппозицию "мужское – женское". Со школьниками проделываем работу вместе. Ссылаемся на принятые в культурной практике характеристики женского начала: вода, влага, ночь, луна...; мужского – огонь, день, солнце.... Тем самым даем указание на подсказку, заложенную в тексте стихотворения:

Было солнце таким, как вошедший в столицу мятежник,

И весенняя осень так жадно ласкалась к нему,

Что казалось – сейчас забелеет прозрачный подснежник...

Школьники обнаруживают, что в тексте задается природное взаимодействие мужского и женского начал, причем "он" обладает традиционными характеристиками: "солнце", "мятежник", то есть горяч, активен. "Она" – "весенняя осень", оживающая от "его" прихода, ожидающая чуда возрождения (здесь – природы): "забелеет прозрачный подснежник".

– Что же нарушено в отношениях героев "ты" и "я" стихотворения?

Теперь обучающиеся обнаруживают определение "спокойный", которое является диссонансом по отношению к предыдущему тексту стихотворения: "Героиня ждет страстного возлюбленного, а он – "спокойный".

– Что будет дальше в отношениях "ты" и "я"?

Общий вывод звучит примерно так: "ты" и "я" – чужие; принадлежат разным стихиям; соединение "ты" и "я" здесь невозможно. "Ты" только подошел к крыльцу, в дом он уже не войдет, не останется.

–Итак, о чем это стихотворение?

– О невозможности соединения "ты" и "я". Мы оказываемся свидетелями встречи, которая может оказаться началом разлуки.

Чтобы убедиться, акмеизм ли это, выясняем, в каком пространстве существует "я". Бытовое пространство (город, люди) и бытийное ("купол", "зори", "солнце") в тексте не противопоставлены.

Обращаем внимание на то, как "построено" стихотворение. Одиннадцать строк вбирают в себя условно "пролог", "развитие действия" – сгущение эмоционального тона, двенадцатая строка – кульминация и финал одновременно. Замечаем, что текст не поделен на строфы, что тоже заставляет прочитывать его особенным образом, "на едином дыхании". Мы убеждаемся, что стихотворение обладает собственной "архитектурой".

Слово, однако, помимо непосредственного лексического значения, вбирает в себя смыслы, заданные предшествующей культурной традицией. Таким образом, мы приходим к утверждению, что текст акмеистический.

Следующее стихотворение – "Хочешь знать, как все это было?.." – воспринимается обучающимися в зависимости от их читательского, жизненного, культурного опыта. Студенческая аудитория прочитывает это стихотворение как традиционное для раннего творчества А.Ахматовой, вспоминая общеизвестные подсказки: ахматовские жест, деталь, интимно-разговорная речь... Для школьников этот текст оказывается новым, однако первое впечатление от стихотворения формулируется ими легко: "О чем?" – "О разлуке". Мы пытаемся изменить отношение обучающихся к кажущейся простоте текста, задав вопрос:

– Сколько, по вашему мнению, здесь героев?

Проводим скрупулезный подсчет, отмечая на доске все предлагаемые варианты: "Хочешь" – определенно-личный глагол, указывающий на наличие некоего "ты". Если есть "ты", следовательно, должно быть "я", которому

принадлежит первая фраза, вопрос, вводящий в повествование. Есть "она" и "вас", то есть "вы". Таким образом, у нас возникает следующая запись:

("я") ("ты") "она" "вас" ("вы"),

где скобки означают условное наличие этой формы в тексте.

– Теперь попытаемся выяснить, кто и кому рассказывает историю о разлуке.

Варианты ответов обучающихся:

–"Она" рассказывает подруге".

–"Рассказывает тот, кто случайно все видел и слышал: соседка/сосед, прислуга, прохожий".

–"Он" ("вы") рассказывает другу".

Неожиданным для преподавателя становится предположение кого-либо из учащихся школьной аудитории, что здесь вообще нет героя, есть только героини. В более сдержанной в версиях студенческой аудитории приводим примеры ответов школьников, предлагая найти аргументацию для защиты собственного предположения относительно числа действующих лиц, лица рассказчика истории. Так текст стихотворения для обучающихся приобретает черты логической задачи, где число данных строго ограничено и достаточно.

Преподавателем созданная ситуация затруднения спланирована для решения не только аналитической задачи, но и для достижения воспитательной цели, поставленной на этом занятии. Понимая, что для обучающихся сложно сразу представить доводы в защиту собственного предположения, "кто кому рассказывает", предлагаем после паузы – вчитывания в текст, попыток найти подсказку – вместе рассмотреть уже известные обучающимся пространственно-временные характеристики текста.

Характеристика пространства обучающимися дается следующим образом: "Есть "столовая", есть "перила", следовательно, перед нами пространство дома".

– Чей это дом? Кто его хозяин?

Ответы: "она"; "вы".

– Кто же уходит?

Ответы те же: "она"; "вы".

– Как вы думаете, какую роль здесь играет фраза: "Три в столовой пробило..."? Кто это слышит?

Ответы: "тот, кто рассказывает"; "она".

– "Она" находится в "столовой"?

Ответы: "держась за перила" – следовательно, "она" - на лестнице, может быть, ведущей на другой этаж, может быть, на крыльце.

– Если "она", слыша бой часов, точно знает, откуда доносится звук, о чем это свидетельствует? Когда вы, придя в гости, слышите звон телефона, будильника, можете ли наверняка сказать, из какой из комнат исходит звук?

Ответы: "Она" в своем доме, а "вы" – уходит". "А может быть, "она" просто долго жила в гостях, то есть "они" ("она" и "вы") жили вместе, а теперь "она" уходит, потому что именно "она" стоит на крыльце".

Мы обнаруживаем, что тема "свободной любви" для обучающихся не является закрытой, запретной, как и тема любви однополый. Отрадно осознавать раскрепощенность интерпретаций школьников, очевидно желание подростков эпатировать аудиторию своими ответами, так как для них неожиданна ситуация "сопротивления материала" текста. Стихотворение, казавшееся понятным, приобретает характер головоломки. Представляется педагогически оправданным позволить обучающимся подойти к некоему аналитическому тупику. Преподаватель может напомнить об эпохе создания стихотворения – начало XX века. Предлагаем допустить, что в тексте присутствуют все-таки традиционные герой и героиня. Причем нет явных указаний на то, что "она" – кокотка или содержанка. Предлагаем обучающимся,

наконец, условиться, что "она" – "приличная женщина", "вы" – "достойный мужчина", поскольку общаются герои после долгого знакомства на "вы".

Обобщаем уже полученные результаты беседы:

– Допустим, что героиня находится в своем доме, она провожает того, кто уходит. Как вы думаете, герой уходит на время или навсегда?

Ответы обучающихся на последний вопрос уже совпадают: "Вы" уходит навсегда".

Ищем подтверждения. Как правило, поиск обучающимися аргументов на данном этапе анализа текста особенно активен; для них оказывается важным найти ответ для себя, анализ текста становится внутренне востребован.

– "Прощаясь, держась за перила..." – "она" нуждается в опоре, "ей" тяжело.

– "С трудом говорила..."

Обращаем внимание на последнюю цитату:

– Если "с трудом", то почему же "она" говорила так много? Обратите внимание, сколько строк в стихотворении принадлежат "ей", сколько – "ему"?

"Она": "Это все... Ах, нет, я забыла,

Я люблю вас, я вас любила

Еще тогда!"

"Он": "Да".

Обучающимися отмечается взволнованность героини, проявляющаяся в сумбурности построения фразы, констатируется: "Она" все еще любит".

– Как представлены чувства собеседника героини? К какой части фразы героини относится его ответ?

Выясняется, что "Да" героя может быть произвольно нами отнесено к любой части предыдущего предложения:

1. "Это все..." – "Да".

2. "Ах нет, я забыла..." – "Да".



3. "Я люблю вас..." – "Да".

4. "Я вас любила / Еще тогда!" – "Да".

Большая часть обучающихся склоняется к версии №1. Просим подтвердить свое видение, обращая внимание на само построение текста. Рассуждение может выглядеть следующим образом:

"Предпоследняя строка "не дописана", там вполне мог поместиться ответ героя, однако "да" в тексте занимает отдельную строку. Для чего, с какой целью?

"Да" находится именно под словами "Это все..." То есть это согласие героя с разрывом отношений. Если бы "да" стояло на предыдущей строке, оно бы являлось согласием героя с последней частью утверждения героини (см. №4)".

Подводим первый итог: "Попытаемся обобщить все, что нам удалось вывести из такого лаконичного текста.

Отношения героини и героя имеют свою историю, так как было "еще тогда". Герой не слышал от героини слов любви, она высказывает их все только сейчас, залпом. Но уже поздно. Он уходит. Для нее осознание его ухода, "все это" – мучительно. Ей трудно стоять, ей трудно говорить, однако она делает попытку, пусть и бесплодную, удержать то, что уже потеряно. О разрыве отношений свидетельствует и бой часов, три удара – констатация конца прежней жизни. Героине придется начинать новый этап жизни – в одиночестве, с осознанием безвозвратной потери".

– Кому же принадлежит первая фраза текста стихотворения? Кто мог настолько хорошо знать, "как все это было"?

Ответы учащихся по-прежнему неединодушны: "она"; "он".

Преподавателю необходимо вновь напомнить об этических нормах воспитанных людей: "Если героиня с таким трудом переживает мучительный разрыв с любимым, то можно ли предположить, что избранником ее был человек недостойный? Их общение идет на равных; несмотря на "историю



заключительный пунктуационный знак варьируется от точки до вопросительного знака. Моделируем изменение смысла стихотворения, характеристики героя в зависимости от изменения пунктуационного знака финала:

...– "Да."

... –"Да!"

... –"Да..."

... –"Да?"

Обучающиеся склоняются к тому, что именно точка после "да" делает текст более завершенным. Герой неэмоционален, но решителен, он обрывает диалог таким жестким ответом. Можно сослаться и на то, что точка, по "Воспоминаниям..." Л.К.Чуковской, наиболее "ахматовский" знак.

Для нас методически значимо обратить внимание обучающихся на различные уровни текста: лексический, синтаксический, семантический. Кроме того, важен воспитательный аспект, который проявляется в следующем выводе: "Стихотворение представляет нам опыт переживания героиней того, что пережить трудно, но необходимо: разрыв отношений с любимым человеком". Нам важно акцентировать для обучающихся положение о личном достоинстве человека, которое проявляется и в частной, интимной жизни: ахматовская героиня сохраняется лично, не опускаясь до обид и упреков в адрес потерянного возлюбленного. Педагогически допустимым представляется и замечание в адрес обучающихся, утверждающих однополость героев стихотворений, о том, что правила взаимоотношений людей не зависят от пола.

– Акмеизм ли это? – В бытовом пространстве совершается то, что изменяет, переворачивает жизнь человека. Все главное для человека происходит здесь, в этом мире. Стихотворение "построено" особым образом: графически оно напоминает летящую птицу – между небом и землей. Всё в

стихотворении продумано, поэтому лаконичный текст оказывается содержательно емким.

Стихотворение "Проводила друга до передней..." обучающиеся уже могут на первом этапе проанализировать самостоятельно:

- Снова разлука: "Брошена!"
- Снова пространство между домом и улицей: "...до передней."
- Снова звуком отмечается важное событие: "Звуки важные текли."
- Снова героиней приобретается опыт потери и переживания разлуки.

Преподавателю важно обратить внимание на то, что не замечается обучающимися:

– Героиня называет "другом" того, кто ее "бросил". Как ее это характеризует?

Ответы: " Она хорошо воспитана..."; "Она не собирается мстить ему...";

– Каковы ее взаимоотношения с Богом?

Ответы: "Колоколенка" – не храм, не собор, что-то знакомое, привычное, неподавляющее. Бог для героини есть, но она его не боится". "Золотая пыль" – золотой цвет у символистов – отсвет "иных миров", здесь – солнечный свет, напоминающий о небе".

– Героиня "Песни" З. Гиппиус мечтала о "чуде", о чем мечтает героиня ахматовского текста?

Ответы: " О счастье"; "о любви ".

– Если мечта не сбывается, что остается делать героине?

Ответы: "Глаза глядят уже сурово / В потемневшее трюмо".

Зеркало отмечает преобразование героини, она изменилась и внешне и внутренне. Ей важно осознавать происходящие в ней изменения; жизнь приносит ей новый опыт, который она принимает и анализирует. Важное с ней происходит в этом мире, следовательно, текст акмеистский.

Итогом занятия является выстраивание у обучающихся представления о типе героини в раннем творчестве А. Ахматовой, этическом кодексе поведения человека в драматической ситуации. Студенты и школьники убеждаются также в непосредственном соотношении теоретических положений и художественной практики акмеизма, впитавшего, однако, определенный опыт предшествующего направления – символизма.

**Примечания:**

1. Эстетические программы и художественная практика русской поэзии XX века: Пособие к спецкурсу/ Сост. И.В. Стрелкова. Ижевск: УдГУ, 1998.

## **Опыт изучения футуристического манифеста в школьной и студенческой аудиториях**

Тема "Футуризм: эстетические программы и художественная практика" предлагается после темы "Акмеизм".

На вопрос о том, что учащиеся 11-х классов знают или что студенты помнят о футуризме, мы получаем ожидаемые ответы: "Футуристы хотели сбросить Пушкина с парохода современности... "; "они отрицали классику... "; "хотели создать новое искусство... ". Исходя из полученных ответов, задаём следующий вопрос: "Удалось ли футуристам воплотить задуманное?" Ответы получаем разные: как утвердительные, так и отрицательные, но без аргументации. Поэтому в начале занятия предлагаем обучающимся совместно перечитать манифест "Пощёчина общественному вкусу" [1. С. 102-103] и разобраться в его содержании. В зависимости от состава и подготовленности аудитории практикуем комментированное чтение текста или беседу по приведённым ниже вопросам.

– Как вы считаете, какую цель преследовали авторы манифеста, озаглавив его "Пощёчина общественному вкусу". Примерные ответы: "В названии содержится вызов"; "авторы хотят привлечь внимание публики".

– Что же такое "общественный вкус"? Примерные ответы: "Это то, что нравится всем..."

– Пожалуйста, приведите примеры того, что нравится всем. (Это предложение заведомо провокативно, оно преследует цель "пробуждения" аудитории, вовлечения в беседу всех присутствующих). Обучающиеся обычно начинают называть кинофильмы, литературные, музыкальные, живописные, скульптурные, архитектурные произведения, исходя из собственных эстетических пристрастий, но, как ожидается, в аудитории всегда обнаруживаются не соглашающиеся с приведёнными примерами. Поэтому предлагаем вспомнить общепризнанные произведения искусства, или классику. В ходе обсуждения выясняем, что большинству людей нравится привычное, ожидаемое. Новое в искусстве требует осмысления, а следовательно,

подготовленности читателя, слушателя, зрителя. "Пощёчина", даваемая авторами манифеста любителям узнаваемого, понятного в искусстве, призвана пробудить, заставить думать человека читающего. Предлагаем обучающимся – с целью активизации восприятия текста – оценить собственную культурную квалификацию, решить для себя и про себя, каким вкусом они обладают в настоящий момент – общественным или индивидуально-художественным. Далее обращаемся к обсуждению текста.

– "Читающим наше Новое Первое Неожиданное. " Неожиданное, вполне возможно, для самих авторов: Д. Бурлюка, Александра Кручёных, В. Маяковского, Виктора Хлебникова (позднее он назовёт себя Велимир). Манифест издаётся в декабре 1912 года. Сколько лет Маяковскому, который родился в 1893 году? – 19 лет. Его соавторы так же молоды. (Эта информация производит особенно сильное впечатление на студентов 2-3-го курсов). И эти молодые люди создали текст, вошедший через неполное столетие в школьные хрестоматии...

– "Только *мы* – *лицо нашего* Времени. Рог времени трубит нами в словесном искусстве". Согласитесь ли вы, что у каждой эпохи своё лицо (своя музыка, свой ритм)? Известно, что в настоящее время молодёжь группируется в первую очередь по музыкальным пристрастиям (ЭМО-культура, разновидности рок-музыки и т.п.) Как вы считаете, какое поколение – молодое или старшее – острее чувствует ритм своего времени? – "Молодое, так как настоящее время принадлежит ему, старшее поколение вспоминает музыку своей молодости". Авторы манифеста так же, как и вы, убеждены, что лучше других чувствуют, понимают своё время.

– "Прошлое тесно. Академия и Пушкин непонятнее гиероглифов. Бросить Пушкина, Достоевского, Толстого и проч., проч. с Парохода современности. Кто не забудет своей *первой* любви, не узнает последней". Почему именно эти имена называются авторами? – "Это наиболее известные русские писатели"; "эти имена знают даже те, кто ничего не читает"; "три кита русской литературы..." – Почему имя Пушкина повторяется дважды? – (На этот вопрос

ответа не получаем) – Причём здесь первая (выделено курсивом) любовь? (Никто из обучающихся ни разу не вспомнил необходимой цитаты, поэтому подсказываем) – Всем учившимся последние полтора столетия в российской школе обычно была известна тютчевская строка, обращенная именно к Пушкину: "Тебя ж, как первую любовь, России сердце не забудет!.." По воспоминаниям современников, В. Маяковский знал роман "Евгений Онегин" наизусть и мог цитировать любой его фрагмент. Существует парадоксальное положение: "Атеизм – начало веры". Объясните ваше понимание данной фразы. – "А-теизм – отрицание Бога. " – Но само упоминание Бога уже является его утверждением. Если у некоего явления есть имя (название), оно существует. Таким образом, отрицание превращается в утверждение. Само название, перечисление имён – Пушкина (дважды), Достоевского, Толстого – уже заставляет вспомнить о них, их творчестве. Николай Иванович Харджиев в "Статьях об авангарде" [2. С. 283] приводит запись В. Хлебникова от 26 октября 1915 года: " Будетлянин – это Пушкин в освещении мировой войны, в плаще нового столетия, учащим праву столетия "смеяться" над Пушкиным 19-го века. Бросал Пушкина с "парохода современности" Пушкин же, но за маской нового столетия". Иными словами, если бы Пушкин жил в начале 20-го века, он стал бы ... футуристом. Таким образом, трудно упрекать футуристов в пренебрежении классическим наследием. Они расстаются с классиками, поскольку принадлежат другому времени, нуждающемуся в новых художниках, других средствах выразительности.

– Рассмотрим далее, как авторы манифеста выстраивают свои отношения с современными им писателями и поэтами. Как вы считаете, каков принцип отбора имён современников? Знакомы ли вам эти имена? (Школьники и студенты легко опознают имена поэтов-символистов Бальмонта, Брюсова, Блока, писателей-реалистов Горького, Куприна, Бунина. Не всем обучающимся оказываются знакомы имена Л. Андреева, Сологуба, Ремизова, Аверченко, Чёрного, Кузьмина.) Перечислите, пожалуйста, известных вам современных отечественных авторов. (Это задание застаёт врасплох и студентов, и



школьников. Перечисляются, как правило, в примерной последовательности: Донцова, Маринина, Сорокин, Минаев, Акунин, Пелевин, Улицкая. Ни в школьной, ни в студенческой аудитории не называлось более девяти имён). Нам трудно утверждать, что творчество всех перечисленных современных авторов будет востребовано читателями спустя столетие. Авторы манифеста называют 12 имён, 6 из которых до сих пор известны всем школьникам, 6 оставшихся представляют интерес для ценителей литературы. Как можно убедиться, молодых футуристов отличали безусловный художественный вкус и начитанность, явно превосходящие наши, так как мы явно меньше читаем и не особенно разборчивы в выборе автора.

– "Всем этим Максимум Горьким ... и проч., и проч. нужна лишь дача на реке. Таковую награду даёт судьба портным". В чём заключается претензия футуристов к талантливым современникам? Причём здесь дача и портные? – Как правило, мы не получаем аргументированного ответа, поэтому задаём наводящий вопрос: что отличает художника и портного (сапожника, кондитера, парикмахера)? – Этот вопрос также вызывает затруднение у обучающихся. Приводим аналогии, задаём наводящие вопросы, прежде чем приходим к выводу: "Портной работает в бытовом пространстве, он создаёт свои произведения для реальной, материальной жизни; художник, пребывая в бытовом пространстве, устремлён в вечность, настоящие произведения искусства бытийны". – Чем же плоха дача на реке? – Обучающиеся не могут ответить аргументировано. – Вспомним реплику чеховской героини из пьесы "Вишнёвый сад" Л.А. Раневской, адресованную Лопухину: "Дача, дачники – это так пошло, простите... ". Когда художник думает о быте, он забывает о творчестве, следовательно, прекращает своё существование как художник. Успешные в материальном отношении писатели – современники футуристов, так или иначе признанные широкой публикой, – вызывают у молодых и ещё мало кому известных авторов отторжение, поскольку, по их убеждению, настоящий художник безбытен. Итак, футуристы разводят бытовое и бытийное, то есть можно говорить о двоemiрии, или неоромантизме. – Какое недавно

рассмотренное нами поэтическое направление также характеризуется как неоромантизм? – Символизм.

– Что ещё сближает футуризм с символизмом? – "Непреодолимая ненависть к существовавшему до них языку". – Футуристы более экспрессивно говорят о том же, о чём в своё время писали их предшественники-символисты: об исчерпанности, "истёртости" слова, современного обезличенного языка, нуждающегося в возрождении. И авторы манифеста в противовес слову-символу, акмеистическому слову-камню утверждают слово-новшество. Обратим внимание, что текст футуристического манифеста, который мы склонны были воспринимать как фрондёрский, эпатажный, или вызывающий, выстроен строго по законам эстетической программы и таким образом вписан в контекст русской классической литературы Серебряного века.

– Обратим внимание на пункт 3 манифеста: "С ужасом отстранять от гордого чела своего из банных веников сделанный вами венок грошовой славы". К кому обращаются молодые авторы? – К читающей публике, носительнице "общественного вкуса". – Могут ли они рассчитывать на понимание людей, которым они бросают вызов? – Вряд ли. – Мечтают ли они о славе? – Скорее всего, так как чувствуют свои творческие силы, свой талант и, как всякий художник, ждут понимания и признания. В другом случае о славе упоминать не имело бы смысла.

– В пункте 4 содержится важное для той литературной эпохи заявление: "Стоять на глыбе слова "мы" среди моря свиста и негодования". – До знакомства с этим манифестом мы читали статьи теоретиков символизма и акмеизма, каждая из которых принадлежала перу одного автора. Настоящий документ открывает эпоху коллективного творчества эстетической программы, более того, лирическое "я" впоследствии будет потеснено лирическим "мы". Футуристами была предугадана, напророчена наступающая новая социальная эпоха (Маяковский: "Клячу истории загоним... "; М. Светлов: "Мы ехали шагом, мы мчались в боях..." и т. д.)

– "... *Пока* ещё и в наших строках остались грязные клейма ваших "здорового смысла" и "хорошего вкуса"... " – Авторам манифеста приходится говорить с читающей публикой на понятном той языке, однако этот язык для них тесен, их задача – создание нового языка. Как вы думаете, справились ли футуристы с поставленной задачей?

Ответ на этот вопрос мы ищем в следующих эстетических программах: "Слово как таковое", Манифест из альманаха "Садок судей II", Декрет № 1 "О демократизации искусств" (заборная литература и площадная живопись), "Эту книгу должен прочесть каждый"; статьях В. Маяковского "Капля дёгтя", "Два Чехова", статьях В. Хлебникова "Художники мира!", "Наша основа", а также в избранных стихах В. Хлебникова.

#### **Литература:**

1. Пощёчина общественному вкусу // Поэтические течения в русской литературе конца XIX – начала XX века: Литературные манифесты и художественная практика: Хрестоматия / Сост. А.Г. Соколов. М., 1988.
2. Харджиев Н.И. Статьи об авангарде. М., 1997. Т. 2.

## **Особенности изучения русских поэтических направлений 1920-х годов в школьной и студенческой аудиториях**

Тема "Русские поэтические направления 1920-х годов: эстетические программы и художественная практика" предлагается нами в рамках элективного курса "Русские поэтические направления XX века" после тем "Символизм", "Акмеизм", "Футуризм" и предполагает продолжение разговора о роли искусства, назначении художника, функции слова в эстетических программах и художественной практике имажинистов, экспрессионистов, заумников и ничевоков. Общей целью курса ставится выявление логики смены поэтических направлений, отражаемой обучающимися в создаваемой ими на занятиях опорной схеме "Картина мира в ... (символизме, акмеизме и далее)". Цель данного занятия – предоставить обучающимся возможность в ходе сравнительного анализа указанных выше поэтических направлений убедиться в непосредственном отражении исторической эпохи в слове поэтической декларации.

В качестве постоянного домашнего задания студентам или школьникам предлагается находить ответы на вопросы о том, как авторы эстетической декларации (статьи, манифеста, хартии) конкретного поэтического направления определяют для себя функции искусства, художника, поэтического слова. На практическом занятии в аудитории обсуждаются найденные обучающимися ответы, затем анализируется художественная практика, или собственно стихотворения авторов, принадлежащих к данному поэтическому направлению с целью определения жизнеспособности художественных заявлений. В результате обсуждения определяется, как будет выглядеть опорная схема, отражающая картину мира и соотношение в ней категорий "бытовое" и "бытийное". Так, например, символизм и футуризм характеризуются разведением пространств бытового и бытийного, что позволяет обнаружить двоемирие, или следование романтической традиции, и утверждать о генетической связи этих поэтических направлений. Акмеизм, напротив,

объединяет бытовое и бытийное в едином пространстве, утверждая таким образом целостность мира.

В качестве учебного пособия обучающиеся используют хрестоматию "Эстетические программы и художественная практика русской поэзии XX века" [4].

Поскольку теоретические работы имажинистов, экспрессионистов, заумников и ничевоков лаконичны, на практическом занятии есть возможность зачитывать их полностью и обсуждать непосредственно после прочтения.

Декларация (1919г.) [здесь и далее 4. С.150-153] и Манифест (1921г.) [С.154] имажинистов производят на обучающихся двойственное впечатление. С одной стороны, и школьники, и студенты отмечают изобилие сниженной лексики: "Почему они (авторы) такие грубые?". Отчасти ответ на такой вопрос находим в агрессии времени – эпохе гражданской войны. С другой стороны, обучающиеся обнаруживают яростное отрицание имажинистами предшественников – футуристов и символистов, но предполагают косвенное принятие акмеизма: "Они не обругали только акмеистов; у акмеистов художник – мастер, а имажинисты называют себя настоящими мастеровыми искусства". На данном этапе обсуждения обучающиеся не готовы представить картину мира в имажинизме, поэтому обращаемся к стихотворениям Анатолия Мариенгофа, посвященным С.Есенину: "Утихни, друг. Прохладен чай в стакане..." и "На каторгу пусть приведет нас дружба..." [С. 184]. После выяснения непосредственных впечатлений от стихотворений, пытаемся определить, что нового предложено имажинистами в области художественного творчества. Поскольку понятие "образ" обучающимися освоено, они обращают внимание на метафоры и сравнения, отмечая для себя их обилие и сложность, например: "Как можно положить голову "крылом балтийской чайки"?. В ходе беседы делаем вывод, что поэзия изначально метафорична, а поэтическое слово многозначно, поэтому говорить о принципиальной новизне имажинистских опытов затруднительно. В результате, опираясь на материал обсуждения,

картину мира в имажинизме изображаем в виде одной окружности, содержащей в себе только бытовой мир, в котором художник – мастерской, слово – образ. Данная окружность на основании частоты упоминания предшествующих поэтических направлений присоединяется непрерывной линией к футуристической картине мира и пунктирной – к акмеистической картине мира.

Далее зачитываем "Хартию экспрессиониста" (1919г.) [С. 155-156], содержание которой привлекает внимание обучающихся тем, что автор сначала традиционно отказывает предшественникам в праве на творческое существование: "На братской могиле поэзии вместе с символизмом и акмеизмом похоронен футуризм, презентизм, имажизм и евфуизм" [С. 155]. Однако по мере чтения обнаруживается стремление "объединить работу всех фракций русского футуризма" [С.156]. Отмечаем, что Ипполит Соколов, автор Хартии, утверждает и достижения футуризма, и его традиции. Далее читаем стихотворения Ип. Соколова "Nature morte" и "Пруд" [С. 185], ставя своей задачей определение картины мира этого художника. Впечатления обучающихся от указанных художественных произведений следующие: "Поэт изображает пейзаж, но какой-то ненастоящий"; "У него природа неживая, поэтому не пейзаж получается, а натюрморт"; "Когда хотят похвалить картину, сравнивают изображенное на ней с настоящим, а Соколов превращает природу в театральные декорации или живописное полотно". Надо отметить, что в ответе на вопрос, присутствует ли в представленных примерах бытийная составляющая, единодушия у школьников или студентов нет. Как правило, большая часть аудитории склоняется к утверждению только бытового пространства в экспрессионизме, меньшая часть – настаивает, что бытийное можно отобразить примерно как в футуризме, только сделать его пространственно более узким. На данном этапе очень важен диалог участников обсуждения концепции мира, который осознается ими как меняющийся, поэтому предлагается зафиксировать на опорной схеме тот вариант, который они способны доказательно обосновать.

Следующий обсуждаемый на занятии источник – "Декларация заумного языка" (1921г.) [С.157-158]. Текст сначала воспринимается обучающимися нейтрально, однако затем при комментировании фрагментов они вспоминают свой собственный детский опыт словотворчества, считалок, имитации иностранного языка и осмысливают предлагаемое заумниками неотстраненно.

Произведения, иллюстрирующие художественную практику заумников, – стихотворения Алексея Крученых "Дыр бул щил...", "Боен-кр. ", "Мокредная мосень" [С. 185-186]. Непосредственные впечатления обучающихся от чтения первого стихотворения в школьной и студенческой аудитории различны. Школьники склонны видеть игровой характер произведения, мнения студентов расходятся: одни категорически порицают подобный опыт, другие – стараются осмыслить его, исходя из поставленной задачи выявления картины мира. Тогда мы вновь обращаемся к статье А. Крученых и В. Хлебникова "Слово как таковое" 1913 года, где приводился "образец иного звуко и словосочетания: дыр бул щил...", в котором, по настоянию авторов, "больше русского национального, чем во всей поэзии Пушкина" [С. 135]. Обучающимся предлагается определить фонетические особенности узнаваемых ими иностранных языков, затем – дать фонетическую, с точки зрения иностранца, характеристику русского языка, как это сделал А. Крученых. Текст стихотворения обучающимися перечитывается, заново прослушивается, несмотря на заявляемое ими несогласие с автором. Следующее стихотворение, "Боен-кр.", обсуждается обучающимися уже как содержащее второй план. Сначала ими описываются ассоциации: "Похоже на заводской цех, где все гремит, стучит... "; "Описывается авария"; "Это война: название напоминает "кровавый бой", свистят пули, слышатся взрывы". Затем обучающиеся стараются осмыслить текст в целом, обращая внимание на его композицию: "Стихотворение состоит из трех частей. В первой – звукоподражание, вторая как будто бы написана привычно – словами, а в третьей – россыпь букв, похожих на аббревиатуры". Напоминаем об исторической эпохе, предлагая рассматривать текст как ее портрет, и закрепляем впечатление чтением

стихотворения "Мокредная мосень". И студенты, и школьники говорят о тяжелом впечатлении от текста, которое создается посредством плотного ряда образов "черное шоссе", "асфальт неба", "ледяной плен", "стальной оскал", звукописи "с-с-с-ш-ш-ш-ш". Школьники склонны видеть передачу автором осеннего настроения, студенты угадывают приметы апокалипсиса: "И молчаливо сходит всадник с неба", "...Мир пускает / Смертельной спазмы / Пузыри!" [С. 186]. Обращаемся к обучающимся с вопросом, какой они видят картину мира заумников, и в ответ получаем предположение, что они видят уже не целостный мир, а начинающий распадаться на части, как рассыпается слово на отдельные, не связанные между собой, буквы. На опорной схеме фиксируем этот распад изображением, напоминающим искривленную окружность, которую присоединяем непрерывной прямой линией к футуристической картине мира.

Последним на данном занятии зачитывается и обсуждается "Декрет о ничевоках поэзии" (1921 г.) [С. 158-159]. Обучающимися отмечаются канцелярский язык документа, его жанр – декрет, приказной тон; обращается внимание, что авторы утверждают имажинизм в качестве "единственного пока что жизненного течения" и принимают его "как частичный метод" [С. 158]. Отметим озадаченную реакцию школьников и студентов на лозунги ничевоков: "Ничего не пишите! Ничего не читайте! Ничего не говорите! Ничего не печатайте!" [С. 159]. На вопрос обучающихся, какие стихотворения будут рассматриваться теперь, следует ответ: никакие. После выдержанной паузы предлагаем отобразить на опорной схеме картину мира ничевоков. Обучающиеся предлагают присоединить рисунок к имажинистской картине мира, но колеблются при выборе формы изображения: "Как нарисовать "ничего"?" В результате останавливаемся на изображении пустого множества: окружность, наискосок перечеркнутая линией.

Предлагаем обучающимся на основании сделанных на занятии дополнений к общей опорной схеме охарактеризовать изменения в миропонимании художников в 1919-1921 годах. Школьники и студенты отмечают, что



происходит видимое упрощение картины мира, связывают это упрощение с исчезновением из творческого сознания бытийной составляющей. Мы обращаем внимание на острое переживание художником своего времени, которое фиксируется в слове поэтической декларации, слове стихотворения. Говорим о том, что Серебряный век русской поэзии завершается в 1921 году, когда умер Александр Блок, был расстрелян Николай Гумилев. Наступает время, которое отказывает художнику в праве на существование, о чем и заявлено в Декрете ничевоков. Экспрессионист Ип. Соколов и имажинисты занялись "одеванием всего живого в холод прекрасных форм" [4. С. 154], заумники зафиксировали в своем творчестве распад слова, ведущий к распаду привычного мира.

#### **Литература:**

1. Васильев И.Е. Русский поэтический авангард XX века Екатеринбург, 1999.
2. Лейдерман Н.Л. Судьбы экспрессионизма в русской литературе // Русская литература XX века: закономерности исторического развития. Книга 1. Новые художественные стратегии. Екатеринбург, 2005. С. 224-247.
3. Терехина В.Н. Экспрессионизм в русской литературе первой трети XX века: Генезис. Историко-литературный контекст. Поэтика. М., 2009.
4. Эстетические программы и художественная практика русской поэзии XX века / Сост И.В. Стрелкова. Ижевск, 1998.

### **Беседы о стихах Н. Олейникова в школьной аудитории**

Стихи Н. Олейникова рассматриваются нами в контексте темы занятия "Эстетические программы и художественная практика ОБЭРИУ" элективного курса по литературе.

Эта тема предлагается обучающимся после тем "Символизм", "Акмеизм", "Футуризм", "Русские поэтические направления 1920-х годов: имажинисты, экспрессионисты, заумники и ничевоки".

Цель описываемого этапа занятия – предоставление обучающимся возможности определения характера исторической эпохи в слове художественной практики Н. Олейникова. Для чтения и обсуждения школьникам предлагаются стихотворения: "Начальнику отдела", "Карась", "Посвящение" и "Короткое объяснение в любви" [1. С. 294-297]. Стихотворения зачитываются преподавателем после обсуждения положений декларации ОБЭРИУ, среди которых обучающиеся выделяют следующие: "ОБЭРИУ ... - новый отряд левого революционного искусства"; "обэриуты – честные работники своего искусства"; "новое мироощущение и новое искусство"; "посмотрите на предмет голыми глазами"; "у искусства своя логика, и она не разрушает предмет, но помогает его понять"[1. С. 457-458]. После обсуждения содержания этих тезисов школьники воспринимают художественный текст более мотивировано, поскольку стихотворение может содержать для них дополнительную информацию о картине мира изучаемого поэтического направления. После опытов заумников ("Дыр бул щил...", "Боев-кр.", "Мокредная мосень" А. Крученых) построенный традиционно текст Н. Олейникова видится ученикам как "понятный". Однако после прочтения у школьников возникают вопросы, на которые во время беседы мы пытаемся ответить.

Название стихотворения "Начальнику отдела" [1. С. 294] оценивается учениками как "непоэтическое". Содержание при чтении воспринимается как пародийное, но объект пародии не определяется. Противоречивым видится

внешний сюжет стихотворения, поэтому выясняем, что школьники поняли при чтении.

– Чем занимается отдел, которым руководит герой стихотворения? – "Неясно".

– Чем занят начальник отдела? – "Любовными утехами".

– Можно ли определить отношение автора к герою? – "Можно. Отношение к герою иронически-сочувственное". – Почему? – "Герой "побледнел, подурнел, похудел "от любовных утех"; "Автор подбирает для героя сравнения, не соотносящиеся ни с его должностью, ни с его полом: "Ты - цветок"; "Ты как птичка".

В целом общее впечатление учеников: стихотворение "ни о чем".

– Автор – поэт или графоман? – "Он умеет писать стихи"; "Похоже на стихи, но как-то все не так".

Действительно, легко определяется жанр послания, размер – анапест, знакомый школьникам, в первую очередь, по творчеству Н. Некрасова, А. Фета, позже – А.Ахматовой. Присутствует стихотворная лексика: цветы, венки, птицы. Что не так? – "Здесь содержание не соответствует форме"; "Стихи пишутся о любви, а не о любовных утехах".

Так обнаруживается присутствующее в понимании учеников представление о норме: стихи должны быть серьезными.

Обращаемся к стихотворению "Карась" [1. С. 294-296]. Впечатление от чтения у школьников двойственное: с одной стороны, текст очевидно-простой, шуточный, с другой, – сюжет трагический. Возникает пауза, позволяющая школьникам определить свое отношение к произведению. Обычная оценка: "какое-то детское стихотворение".

– Это стихотворение написано для детей? – "Нет, но все-таки как-то легкомысленно рассказывается о самоубийстве пусть даже карася".

В отличие от первого стихотворения этот текст учеников привлекает, они размышляют над ним охотнее, поэтому выслушиваем все реплики-предположения школьников о содержании и ожидаем вопросов, чтобы начать обсуждение.

– Можно ли говорить о неких литературных традициях (аллюзиях, реминисценциях) применительно к этому тексту? Другими словами, какие произведения вспоминаются при чтении? Кто из русских классиков подготовил нас к герою-рыбе? – "Премудрый пискарь", "Карась-идеалист": М.Салтыков-Щедрин.

– Можно ли определить, где разворачиваются события, какое художественное пространство в этом тексте? – "Под водой Невы", а затем над водой, то есть это, вероятнее всего, Петербург.

– Таким образом, мы имеем дело с "петербургским текстом", следовательно, можем вспомнить имена всех известных нам авторов, писавших о северной столице, а именно ...? – "Пушкин, Гоголь, Достоевский, Некрасов, Толстой, Блок, Ахматова..."

– Какие литературные или фольклорные жанры проявляются для вас в этом стихотворении? – "Белая смородина, / Черная беда! / Не гулять карасику / С милой никогда". – Частушка. – "Не гулять карасику, ... не ходить, ... не смотреть, ... не поплыть. Он не шевельнет, ... не назовет ..." – Плач. – Сюжет о несчастной любви, приведший одного из социально сниженных героев к самоубийству? – Жестокий, или мешанский, или городской, романс.

– Итак, стихотворение позволяет нам уловить культурные пласты, присутствующие в памяти образованного читателя, расширить литературный контекст в зависимости от собственной начитанности. Теперь обратимся к внешнему сюжету стихотворения. Какие художественные пространства мы обнаруживаем в произведении? – "Под водой Невы", то есть мир рыб, а также мир людей: "злые люди".

– Какой мир видится более привлекательным и почему? – "Подводный мир: там есть детство, смех, флирт, любовь, страсть".

– Что есть в надводном мире? – "Злые люди", они убивают привычно и деловито, без эмоций: "Ножиком вспороли, / Вырвали кишки, / Посолили солью,/ Всыпали муки".

– Складывается ли у читателя сочувственное отношение к герою-карасю? – "Да, он погиб от любви, пусть даже к коварной соблазнительнице". Ученики обращают внимание на то, что Н. Олейников изображает "мир наоборот": сводя счеты с жизнью, человек бросается в воду, карась – на сушу. Мир над водой становится гибельным для героя, способного на самоотверженную любовь. Школьники отмечают, что в этом стихотворении разрушается привычный образ рыбы, карась не холоден, а страстен.

– Скажите, пожалуйста, рассказывающий эту историю – рыба или человек?

Этот вопрос, как правило, для учеников неожидан, возникает пауза, стихотворение перечитывается, отыскиваются аргументы. Отметим, что в аудитории всегда есть защитники той и другой версии. "Автор – рыба, он знал карася с детства". – Следовательно, теперь он сосед героя "по сковороде"? После проверки всех предлагаемых версий приходим к заключению, рассказчик – человек, который неожиданно увидел своего знакомца в жареном виде и разразился посмертным монологом-воспоминанием в его адрес.

– Что рассказчик будет делать дальше со своим жареным другом?

Общее мнение школьной аудитории пугающе единодушно: "Он его съест" – Почему? – "Рассказчик принадлежит к миру людей, а значит, он бездушный". Иногда школьники вспоминают один из сюжетов мультсериала "Симпсоны", где главный герой Гомер выращивает омара, привязывается к нему, дает ему имя, выгуливает, но, когда тот погибает, Гомер, рыдая, все-таки съедает свежеприготовленного друга.

– Что Н. Олейникову удалось увидеть в современном ему мире? – "Из мира ушли эмоции, мир стал жестоким".

Для перепроверки такого безотрадного вывода читаем стихотворение "Посвящение" [1. С. 297]. Ожидаемой реакцией школьников в течение последнего десятилетия становится обязательное сравнение этого текста с текстом песни, исполненной Ф. Киркоровым, "Зайка моя". Школьники обнаруживают для себя, что эстетика ОБЭРИУ жизнеспособна и востребована даже современной эстрадой; однажды услышанные слова этой песенки запоминаются, не стираются из памяти в отличие от многих других стихов и песен.

Объясняем непонятные ученикам слова: двуколочка (двуколка) – легкая двухколесная коляска (экипаж), битюг – рабочая лошадь-тяжеловоз. Затем выясняем впечатление, понимание стихотворения: "Какое-то несерьезное".

– Это стихотворение о любви? – "Нет". – "Это как в первом стихотворении ("Начальнику отдела"), о легкомысленных отношениях".

Определяем, кто, по заданным автором характеристикам, герои стихотворения. Лексика героя, которому приписывается текст, непосредственно связана с его родом деятельности: "двуколочка", "битюг", "колясочка". Решаем, что герой – конюх либо извозчик, то есть человек, занятый тяжелым физическим трудом. "Это как сейчас автомеханик или водитель". Героиня из другого профессионального мира: "ниточка, иголочка, булабочка, утюг". Она – швея или белошвейка, или портниха. Для героя этот мир манящий и волшебный: "розовый букет", "крылышки". Герой не называет героиню по имени, она для него – "красавица".

– Как вы считаете, героиня откликнется на призыв героя?

Мнения учеников противоположны. Девичью часть аудитории возмущает, как правило, сравнение героини с "розовым букетом": "никакой индивидуальности! "; "лучше бы сравнил с одним цветком". Юноши с большим интересом выслушивают комментарии ровесниц.

– Сможет ли герой пережить отказ героини в благосклонности? – "Легко! " - Почему? – "Таких, как она, много: "Женщинам в отличие / Крылышки даны! / В это неприличие / Все мы влюблены". Герой рано или поздно найдет себе благосклонную красавицу".

– Как выглядят чувства героя этого стихотворения в сравнении с переживаниями героя-карася? – "Карась погиб из-за неразделенной любви, а человек в стихах у Н. Олейникова способен только на флирт".

Последним обсуждаем стихотворение "Короткое объяснение в любви" [1. С. 297]. Учениками оценивается несуразность определения "короткое!.. ", хотя они не могут объяснить, почему оно вызывает у них неприятие. После чтения выслушиваем впечатления школьников.

– Встречался ли вам мотив ресторана в русской лирике? – "Да, у Блока в "Незнакомке" ". – В чем отличие раскрытия темы в стихотворении Н. Олейникова? – "Здесь как-то все приземленно, пошло". А. Блок – символист, знающий о существовании "лиловых миров". В этом стихотворении сколько миров? – "Есть только бытовой мир, бытийный мир исчез".

– Что можно сказать о героях стихотворения? – "Герой ужинает в ресторане, значит, он не последний человек, например, начальник отдела"; "Основной орган у него – желудок". "Героиня похожа на "дивную мадам" из стихотворения "Карась", ее основная характеристика, как в рекламе, – "гладкая кожа" ".

– Возможна любовь между героями? – "Нет, любовь - возвышенное чувство, а здесь как-то все низменно"; "Герой употребляет обращение к Богу как междометие, он и говорить-то не умеет".

– Что можно сказать о мире, изображенном в прочитанных нами стихах Н. Олейникова? – "Мир стал пошлым и плоским, исчезли высокие чувства, вместо любви – любовные утехы"; "Язык в стихах стал не поэтическим, а разговорным"; "Люди стали примитивнее".

Делаем вывод о том, что мир утратил бытийное начало, о нем осталось только воспоминание у культурного читателя.

Заканчиваем разговор небольшой биографической справкой: Н. Олейников родился в 1898 году, в 1920 году вступил в коммунистическую партию, участник гражданской войны, работал под руководством С.Я. Маршака в редакции Детского отдела Госиздата, был редактором детских журналов "Еж", "Чиж", "Сверчок". Формально в ОБЭРИУ не входил, но был творческим единомышленником обэриутов. В 1937 году был репрессирован. Реабилитирован посмертно [2. С. 419].

– Как вы думаете, почему творчество Н. Олейникова не оказалось востребовано советской властью? – "Поэт увидел, каким стал мир, сумел отобразить этот мир в своих стихах". Таким образом, он явился "честным работником своего искусства", передавшим "новое мироотношение", о чем и писалось в декларации ОБЭРИУ.

#### **Примечания:**

1. Ванна Архимеда / Сост., подгот. текста, вступ. ст., примеч. А.А. Александрова. Л.: Художественная литература, 1991.
2. Краткая литературная энциклопедия. М, 1968. – Т.5.



## **Опыт изучения темы " Концептуализм" в студенческой аудитории**

Тема "Концептуализм: эстетические программы и художественная практика" следует за темой "Эстетические программы и художественная практика ОБЭРИУ", которая позволяет подвести обучающихся к пониманию зафиксированного в творчестве художников-обэриутов факту абсурдности современного им мира, его расчлененности, разрыву привычных человеку причинно-следственных связей, то есть хаоса. Введение в новую тему мы начинаем с изучения статьи С. Гандлевского "Разрешение от скорби", опубликованной в литературно-художественном альманахе "Личное дело №" в 1991 году [1] и воспроизведённой в хрестоматии - учебном пособии [2. С. 238-244].

Представим, как проходит обсуждение указанного источника в студенческой аудитории. Поскольку в рамках элективного курса изучались содержательно и формально разнообъёмные эстетические программы символистов, акмеистов, футуристов, имажинистов, экспрессионистов, заумников, ничевоков, обэриутов, алгоритм работы с теоретическим документом студентом осваивается. Первичное прочтение статьи обучающимся осуществляется дома, поэтому первым задается вопрос о тематических, лексических, стилистических особенностях источника. Студентами, как правило, отмечается отсутствие эпатажа, агрессии (в отличие от футуристических, имажинистских деклараций), литературный язык автора, однако более полно охарактеризовать содержание статьи у них не получается. Обычно студенты пропускают эпитафьи, название статьи, торопясь обратиться непосредственно к её содержанию. В таком случае преподаватель предлагает вернуться к началу документа и оценить его внешний вид. Совместно обнаруживается, что эпитафьи размещены до названия. Выясняем, с какой целью, зачитывая их, выясняя попутно, что студенты знают об авторах цитат.

Душа певца, согласно излитая,  
Разрешена от всех своих скорбей.

Е. Баратынский

Всё мне дорого здесь,  
всё мне дорого здесь,  
ничего мне не дёшево здесь...

Т. Кибиров

Обучающиеся отмечают, что язык первого эпитафия поэтический, посредством высокой лексики ("душа", "скорби") обращённый к бытийному, скорее всего, относится к XIX веку. Второй эпитафия обытовляет, упрощает, обесценивает лирическое переживание, похоже, это XX век. Выясняем, какой смысл рождается сведением языка эпохи "золотого века" русской поэзии с языком конца XX века: эпитафиями определено двухвековое культурно-историческое пространство русской поэзии, с первой трети XIX века, пушкинской эпохи, по настоящее для автора время – конец 1980-х годов; задана тема, звучащая в названии "Разрешение от скорби".

Напоминаем обучающимся латинскую поговорку: *dixi et animam levavi* – я сказал и облегчил душу. Далее задаём традиционный, предваряющий анализ каждого текста вопрос: о чём этот текст? На данном этапе работы студенты не просто повторяют заглавие статьи, а пытаются расширить его смысл: "О назначении поэтического творчества", "о необходимости найти нужные слова для более точного выражения мысли". Фиксируем внимание обучающихся на продолжении осмысления темы поэтического творчества, заданную всеми предшествующими поэтическими направлениями, то есть на сохранении традиций. Далее, используя метод медленного чтения, стараемся приблизить текст к читателю, сделав востребованным его личный опыт. Например, отвечая на вопрос о тайне лирической поэзии, студенты цитируют статью: "У разных поэтов разные тайны"; "Тайна 1910-х годов, особенный воздух той поры...",

"Есть и такая тайна: весна. Вымыты окна. Чирикают во дворе воробьи. ... Праздник – и на дворе сыр и шпроты, впереди – целый день. Готовы для выхода берет, короткие штаны, белые гольфы с кистями. Коммунальные склоки побоку и соседи поздравляют друг друга. 1 мая, счастье". Несмотря на заданную жанром статьи объективность изложения, "проза поэта" предполагает необходимость её эмоционального освоения. Для студентов приведённый автором пример уже не является узнаваемым, поскольку изменилось время, исчез и сам "сиротский праздник 1 мая", и сопровождавшие его бытовые реалии. Впервые столкнувшись с таким "непроживанием" первомайской демонстрации собеседниками, мы сочли возможным обратиться к их собственному пониманию праздника: "С чем связано предчувствие праздника для вас? " Именно с этого вопроса обсуждение становится всеобщим. "Праздник – это волнение накануне, желание, чтобы всё прошло хорошо"; "Если Новый год – запах ёлки, мандаринов"; "Фейерверк..."; "Нарядная одежда...". То есть праздник, по определению студентов, – это предчувствие особых света, цвета, запаха.

– Изменилось ли что-то в вашем ощущении праздника по сравнению с детством? Мечтали ли вы тогда о каком-то особенном подарке? Сбылась ли эта мечта? Так ли для вас дорога вещь, обладателем которой вы стали?

Заметим, что ответы на эти вопросы не обязательны, достаточно размышлений собеседников, которые подводятся через осмысление своего опыта к пониманию опыта другого человека. "Что делать лирическому поэту с тайной, если она опозорена?" – задаётся вопросом автор статьи. Осмысление вариантов ответов становится для студентов небезучастным. Предлагаемые С. Гандлевским доводы позволяют обучающимся придти к следующим выводам. Культурный контекст, заданный упоминанием имён Пушкина, Ахматовой, Г. Иванова, Набокова, помогает оттенить эпоху, проживаемую автором: "кровь, ложь, общее оскотинение". В статье проявляется тоска по утраченному бытию, продумываются возможности самосохранения личности поэта. Волевая реакция на осквернение тайны своего поколения, насмешка над тайной

отрицаются Гандлевским как противоестественные. "Смешно – смеюсь, горько – плачу или негодую" – выбор автора, отметившего, что "мир изменился, и его "верх", "низ" и "середина" перетасованы самым причудливым образом". Тем не менее по-прежнему "поэту указ ... - гармония". На данном этапе обсуждения делаем вывод о востребованности возможности выбора, свободы, естественности поэтического высказывания во всё ещё перевёрнутом мире. Поскольку представления об эстетической норме в статье заданы упоминанием значимых для русской литературы имён, отмечаем наличие в концептуализме бытового и бытийного начал.

Обращаемся к финальным фразам статьи: "Нашему времени нужно оправдание гармонией не меньше, а больше, чем многим другим временам, потому же, почему врач нужен не здоровым, а больным.

Значит, снова постылое "нужно", снова исправление нравов? Да нет, ведь художник не лечит, а лечится..." [2. С. 244].

Предлагаем студентам продолжить незаконченное последнее предложение. Варианты ответов обучающихся: "Лечиться – бесполезно..."; "Лечиться – нужно" или "Здесь опечатка, должно быть: художник не лечит, а лечится".

Напоминаем стихотворение Н. Некрасова "Поэт и гражданин", слова Поэта, обращённые к самому себе:

Бедняк! И из чего попрал  
 Ты долг священный человека?  
 Какую подать с жизни взял  
 Ты – сын больной большого века? [3. С. 95]

Приложима ли такая характеристика к самохарактеристике автора статьи "Разрешение от скорби"? Как видим, каждый поэт прочитывает своё время как больное, обострённо переживая его.

Заключительный этап работы – составление опорной схемы "Картина мира в концептуализме". Какой видится картина мира, явленная автором?

Варианты ответов студентов: "Мир по-прежнему хаотичен"; "Хаотичность мира принимается художником как данность"; "Художник тоскует по утраченной гармонии, он считает, что творчество может гармонизировать мир".

Закольцовываем обсуждение повторением вопроса: о чём этот текст? – и получаем качественно новые ответы: "О верности поэтической традиции"; "О продолжении поэтического диалога о назначении искусства, роли художника".

Таким образом, через осмысление собственного опыта, студенты выходят на новый уровень понимания текста эстетической программы концептуализма, которая, в свою очередь, в силу смысловой ёмкости становится составляющей их филолого-педагогической культуры.

Вторая часть практического занятия отводится анализу художественной практики поэтов-концептуалистов Д.А. Пригова, С. Гандлевского. Обращение к концептуалистскому лирическому тексту обусловлено стремлением представить обучающимся, как реализуются в художественном творчестве положения, обоснованные в эстетической программе поэтического направления.

Представим опыт рассмотрения стихотворения С. Гандлевского "Устроиться на автобазу..." [2. С. 286] со студентами третьего курса института иностранных языков и литературы УдГУ.

Стихотворение читается преподавателем. Несмотря на то, что у обучающихся на момент разговора уже имеется опыт знакомства с художественной практикой символистов, акмеистов, футуристов, имажинистов, экспрессионистов, заумников, обэриутов, данное стихотворение, прослушиваемое студентами, вызывает, как правило, у них озадаченность. Сначала выясняем значение непонятных слов: рыгаловка – столовая, завгар – заведующий гаражом, возить "налево" – зарабатывать незаконно, махаловка – драка, Газли и Махачкала – названия южных населенных пунктов. Затем начинаем беседу традиционным вопросом: "О чем это стихотворение?" – и получаем ожидаемые ответы: "О жизни"; "О свободе". Далее представим наш диалог с обучающимися:

– О чьей жизни? Кто герой стихотворения? Какую можно дать ему характеристику?

Как правило, в начале разговора мы получаем только пересказ, связанный с освоением текста:

– Он – водитель (шофер, дальнбойщик), ездит по стране, поет "про черный пистолет".

Выясняется, что некоторой части студентов текст песни В. Высоцкого еще знаком, но общими усилиями вспоминается только припев: "Где твои семнадцать лет? / На Большом Каретном. / Где твои семнадцать бед? / На Большом Каретном. / Где твой черный пистолет? / На Большом Каретном. / Где тебя сегодня нет? / На Большом Каретном". Просим оценить музыкальные пристрастия героя стихотворения С. Гандлевского.

– Ему нравится чувствовать себя мужественным (бесшабашным). – Он любит уголовную романтику. – Песня напоминает ему о юности.

– Что представляет собой жизнь героя? – Это дорога, путь.

– Тема пути, путешествия традиционна для литературы. Известны устойчивые выражения "путь-дорога", "дорога жизни". Путешествуя, встречаясь с людьми, разными системами опыта, человек обычно приобретает опыт свой. Какой жизненный опыт есть у нашего героя?

– "К старухе матери ни разу не заглянуть за десять лет..."; "... заделать сдуру пацана..."; "... вспоминая хмуρο махаловку..." (Очень редко герой Гандлевского сравнивается студентами с героем "Калины красной" В. Шукшина, обычно тип героя не улавливается) – негативный опыт.

– Какие этические ценности есть у героя? Есть ли у него дом, семья? Значимы ли для него родственные отношения, любовь к кому-либо?

– Нет, он какой-то странный: живет как будто проездом, для него все события одинаковые. – Он бездуховный, у него все какое-то материальное.

– Можно ли назвать его странником? (Вспоминаем "Очарованного странника" Лескова, горьковского Луку; поиск странником себя в Боге, Бога в себе).

– Нет, странник чего-то ищет, а этот герой, похоже, и не подозревает о подобном пути.

– Каков возраст героя? - "Преодолев попутный гребень тридцатилетия", то есть немного за тридцать.

– Этот возраст называют возрастом Христа. Предполагается, что человек, которому "за тридцать", должен уже определиться, состояться. Наш герой позволяет себе задержаться во времени, оставаться подростком, не взрослеть, не брать на себя ответственность даже за свою жизнь. Такой герой уникален?

– Нет, таких много. – Почему? – Так жить проще...

– Что понимается героем под целью жизни? Деньги – популярная сегодня цель – он зарабатывает: "возить "налево" лес и щебень". Оказывается, этого недостаточно. Перемещение героя происходит по горизонтали, это только смена географических пунктов. Духовного роста нет, а в таком случае дорога жизни становится "дурной бесконечностью", которая, тем не менее, может в любой момент прерваться гибелью героя в бессмысленной "махаловке". Герой живет "спросонья", "сдуру", то есть не думая. Тоска по ушедшей юности свойственна человеку, не сумевшему состояться, воплотиться в зрелости. К какому историческому времени принадлежит герой?

– Время здесь какое-то застывшее, события происходят, но ничего не меняется, все как всегда: "в рыгаловке рагу по средам, горох с треской по четвергам". (Студенты определяют время как "советское").

– Какому времени принадлежит творчество В. Высоцкого? Когда оно было наиболее востребовано? В эпоху 1970-х – 80-х годов. Это же период создания стихотворения С. Гандлевского – эпоха "застоя", эпоха бездуховности, опошления идеалов, опустошенности, цинизма. Автор в данном тексте равен своему герою?

Надо отметить, что этот вопрос оказывается сложным для обучающихся, не специализирующихся по литературоведению, как студенты филологического факультета, которые разводят понятия "автор" и "герой" произведения.

– Можно ли назвать героя культурным человеком? – Нет, он грубо говорит: "рыгаловка", "махаловка", "впяять по рогам". – Способен ли он на творчество? – Маловероятно. – Способен ли он к рефлексии, переживанию по поводу пережитого? – Не заметно.

Обращаем внимание обучающихся на форму текста. Студенты самостоятельно отмечают инфинитивные синтаксические конструкции, но не вписывают это явление в рамки литературной традиции. Напоминаем: Шекспир – "Быть или не быть..."; Блок – "Грешить бесстыдно, беспробудно..."; Пастернак – "Февраль! Достать чернил и плакать...". Кто обладает культурной памятью – автор или герой? – Автор. (На данном этапе студенческая аудитория отмечает иронию или даже сарказм автора, то есть улавливает некую авторскую эмоцию.) – Как воспринимается автором мир: как хаос или космос? – Хаос. – Комфортно ли ему в этом мире? – Нет.

Закольцовываем обсуждение повторением вопроса: "О чем это стихотворение? "

– О времени, обезличивающем человека, лишенного потребности думать, задавать себе вопросы, искать на них ответы, допускающего возможность "скоротать жизнь" в бессмысленном, хаотичном движении.

– Соответствует ли этот текст положениям эстетических программ концептуалистов? – Да, в статье "Разрешение от скорби" С. Гандлевский пишет: "Нашему времени нужно оправдание гармонией не меньше, а больше, чем многим другим временам, потому же, почему врач нужен не здоровым, а больным" [2. С. 244].

– Л. Рубинштейн в статье "Что тут можно сказать..." пишет: "Концептуализм ... работает не столько с языком, сколько с сознанием. Вернее, со сложными взаимоотношениями между сознанием индивидуально-художественным и сознанием общекультурным. Отсюда это мерцающее ощущение своего-чужого языка, присутствия-отсутствия автора в тексте..." [2. С. 245-246].



– Мы видим, что слово в концептуализме отражает мир, не преобразуя его. Автор помнит об "утраченной гармонии", напоминая о ней читателю, как в свое время это делал Н.А. Некрасов: "Ты сын больной большого века". Только С. Гандлевский убежден в том, что "художник не лечит, а лечиться..." [2. С. 244].

Картина мира в концептуализме видится студентам подобной картине мира художников-обэриутов: мир разъятый, утративший целостность, распавшийся на куски. В отличие от предшественников, зафиксировавших распад привычного уклада жизни, концептуалисты передают состояние опустошённости человека, вынужденного проживать в мире разрушенных связей, но сохраняющего тоску по утраченной целостности мира. На схеме воспроизводится условное изображение распавшегося пространства, повторяющее картину мира обэриутов, но обведённое пунктирной окружностью, обозначающей потребность человека в мире целостном и гармоничном.

Таким образом, в процессе размышления над содержанием эстетической программы поэтического направления, над содержанием лирического текста определённой культурной эпохи студенту предоставляется возможность учиться обнаруживать связь этики и эстетики, обратиться к осмыслению слова как адеквату мира, пытаться – в дальнейшем – объективно относиться к любому тексту, моделирующему мир, мысля себя в пространстве культуры.

#### **Примечания:**

1. Личное дело №: Литературно-художественный альманах. / Сост. Л. Рубинштейн. М., 1991.
2. Эстетические программы и художественная практика русской поэзии XX века: Хрестоматия / Сост. И.В. Стрелкова. Ижевск, 2008.
3. Некрасов Н.А. Стихотворения и поэмы. М, 1971.

## Содержание хрестоматии

## "Эстетические программы и художественная практика русской поэзии XX века"

Поэтическое направление	Эстетическая программа	Художественная практика
Символизм	Д.С.Мережковский "О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы" (часть IV, сокр.), А.Л. Вольнский "Декаденство и символизм" (сокр.), К.Д. Бальмонт "Элементарные слова о символической поэзии" (сокр.), В.Я. Брюсов "Русские символисты" (сокр.), "Ключи тайн" (сокр), Вяч. И. Иванов "Две стихии в современном символизме" (сокр), "Мысли о символизме" (сокр.), "Поэт и чернь", "Заветы символизма", И.Ф. Анненский "Бальмонт - лирик", А. Белый "Символизм как миропонимание" (сокр.), А.А. Блок "О современном состоянии русского символизма", Эллис "О сущности символизма" (сокр).	З. Гиппиус "Песня", И. Анненский "Перебой ритма", "Двойник", А. Блок "Двойник", А. Белый "Лжепророк".
Акмеизм	Н.Гумилёв "Наследие символизма и акмеизм", "Читатель"; О. Мандельштам "Утро акмеизма", "Слово и культура", "О природе слова".	А. Ахматова "Небывалая осень построила купол высокий...", "Хочешь знать, как всё это было?...", "Проводила друга до передней...".  О. Мандельштам "Дано мне тело...", "Я ненавижу свет...", "Посох", "Айя-София".
Футуризм	"Пошечина общественному вкусу", "Слово как таковое", "Манифест из альманаха "Садок судей II", В.Маяковский "Капля дёгтя", "Два Чехова", Декрет №1 "О демократизации искусств", "Эту книгу должен прочесть каждый", В.Хлебников "Художники мира!", "Наша основа" (сокр.).	В. Хлебников "И я свирел в свою свирель...", "Там, где жили свиристели...", "Времышы-камышы...", "Заклятие смехом", "Перевертень".

Имажинизм	Декларация, манифест	А. Мариенгоф "Утихни, друг...", "На каторгу пусть приведет...".
Экспрессионизм	Хартия экспрессиониста	И. Соколов "Деревья одеты...", "Пруд".
Заумь	Декларация заумного языка	А. Крученых "Дыр бул шил...", "Боев-кр.", "Мокредная мосень".
Ничевоки	Декрет о ничевоках поэзии	---
ОБЭРИУ	Декларация	Н. Олейников "Начальнику отдела", "Карась", "Посвящение", "Короткое объяснение в любви", Д. Хармс "Землю, говорят, изобрели конюхи".
Концептуализм	С. Гандлевский "Разрешение от скорби", Л. Рубинштейн "Что тут можно сказать..."	Д.А. Пригов "Выходит слесарь...", "Прозрачные сосны стояли...", "Когда здесь на посту...", "В буфете Дома Литераторов...", "Пока он на посту стоял...", "Вот избран новый президент...", "Вот бежит он таракан..." и др., С. Гандлевский "Отечество, предание, геройство...".

### Список использованной литературы (с указанием конкретных изданий):

1. Анненский И.Ф. Бальмонт-лирик // Книги отражений М.: Наука, 1979. С. 91-122.
2. Блок А.А. О современном состоянии русского символизма // Собр. соч. В 6 т. М., 1980-1983. Т. 4. С. 141-151.
3. В Политехническом "Вечер новой поэзии": Стихи участников поэтических вечеров в Политехническом. 1917-1923. Статьи. Манифесты. Воспоминания / Сост. Вл. Муравьев. М.: Московский рабочий, 1987. 415 с.
4. Гандлевский С. Разрешение от скорби // Личное дело №: Литературно-художественный альманах / Сост. Л. Рубинштейн. М.: В/о "Союзтеатр", 1991. С. 227-231.
5. Гумилев Н.С. Читатель // Огненный столп: Стихи и проза/ Сост. Е.А. Подшивалова. Ижевск: Удмуртия, 1991. С. 372-377.
6. Иванов В.И. Переписка из двух углов. Поэт и чернь. Заветы символизма // Родное и вселенское. М.: Республика, 1994. С. 113- 136; 138-142; 180-188.

7. Мандельштам О.Э. Утро акмеизма. Слово и культура. О природе слова // Выпрямительный вздох / Сост. Д.И. Черашняя. Ижевск: Удмуртия, 1990. С. 337-341; 354-358; 359-374.
8. Маяковский В.В. Два Чехова // Собр. соч. В 12 т. М., 1939. Т. 1. С. 335-344.
9. ОБЭРИУ (Декларация) // Ванна Архимеда: Сборник / Сост., подгот. текста, вступ. статья, примечания А.А. Александрова. Л.: Художественная литература, 1991. С.456-462.
10. Поэтические течения в русской литературе конца XIX – начала XX века: Литературные манифесты и художественная практика: Хрестоматия / Сост. А.Г. Соколов. М.: Высшая школа, 1988. 368 с.
11. Рубинштейн Л. Что тут можно сказать...// Личное дело №: Литературно-художественный альманах / Сост. Л. Рубинштейн. М.: В/о "Союзтеатр", 1991. С. 232-235.
12. Хлебников В. Художники мира. Наша основа // Творения. М.: Сов. писатель, 1987. С. 619-623; 624-629.
13. Что такое метареализм? Факты и предположения // Эпштейн М. Постмодерн в России. Литература и теория. М.: Издание Р. Элинина, 2000. С. 121-125.

#### **Тексты стихотворений:**

1. Анненский И.Ф. Стихотворения. М.: Советская Россия, 1987.
2. Ахматова А.А. Стихотворения. Казань: Татарское кн. изд-во, 1990.
3. Белый А. Стихотворения. М.: Книга, 1988.
4. Блок А.А. Стихотворения. Поэмы. М.: Современник, 1987.
5. Ванна Архимеда: Сборник / Сост., подгот. текста, вступ. статья, примечания А.А. Александрова. Л.: Художественная литература, 1991.
6. В Политехническом "Вечер новой поэзии": Стихи участников поэтических вечеров в Политехническом. 1917-1923. Статьи. Манифесты. Воспоминания / Сост. Вл. Муравьев. М.: Московский рабочий, 1987.
7. Гиппиус З.Н. Живые лица: Стихи. Дневники: В 2 т. Т. 1. Тбилиси: Мерани, 1991.
8. Гумилев Н.С. Огненный столп: Стихи и проза. Ижевск: Удмуртия, 1991.
9. Жданов И.Ф. Неразменное небо: Книга стихотворений. М.: Современник, 1990.
10. Личное дело №: Литературно-художественный альманах / Сост. Л. Рубинштейн. М.: В/о "Союзтеатр", 1991.
11. Мандельштам О.Э. Выпрямительный вздох. Ижевск: Удмуртия, 1990.
12. Седакова О.А. Путешествие волхвов. Избранное. М.: Логос, 2001.
13. Современники. Стихи / Сост., предисловие, биографические справки, примечания Е.А. Подшиваловой. – Ижевск: Удмуртия, 1989.
14. Хлебников В. Творения. М.: Советский писатель, 1987.

## Стихотворения

### 2.1. Символизм.

#### 3. Гиппиус

##### Песня

Окно моё высоко над землёю,  
Высоко над землёю,  
Я вижу только небо с вечернею зарёю,  
Вечернею зарёю.

И небо кажется таким пустым и бледным,  
Таким пустым и бледным,  
Оно не сжалится над сердцем бедным,  
Над моим сердцем бедным.

Увы, в печали безумной я умираю,  
Я умираю,  
Стремлюсь к тому, чего я не знаю,  
Не знаю...

И это желание не знаю откуда  
Пришло, откуда,  
Но сердце хочет и просит чуда,  
Чуда!

О, пусть будет то, чего не бывает,  
Никогда не бывает:  
Мне бледное небо чудес обещает,  
Оно обещает.

Но плачу без слез о неверном обете,  
О неверном обете...  
Мне нужно то, чего нет на свете,  
Чего нет на свете.

**И. Ф. Анненский**

**Перебой ритма**

*Сонет*

Как ни гулок, ни живуч – Ям-  
-б, утомлён и он, затих  
Средь мерцаний золотых,  
Уступив иным созвучьям.

То-то вдруг по голым сучьям  
Прозы утра, град шутих,  
На листы веленьем щучьим  
За стихом поскачет стих.

Узнаю вас, близкий рампе,  
Друг крылатый эпиграмм, Пэ-  
Она третьего размер.

Вы играли уж при мер-  
-цаньи утра бледной лампе  
Танцы нежные Химер.

**Двойник**

Не я, и не он, и не ты.  
И то же, что я, и не то же:  
Так были мы где-то похожи,  
Что наши смешались черты.

В сомненьи кипит еще спор,  
Но, слиты незримой четою,  
Одной мы живем и мечтою,  
Мечтою разлуки с тех пор.

Горячешный сон волновал  
Обманом вторых очертаний,  
Но чем я глядел неустанней,  
Тем ярче себя ж узнавал.

Лишь полога ночи немой  
Порой отразит колыханье  
Моё и другое дыханье,  
Бой сердца и мой и не мой...

И в мутном круженьи годин  
Всё чаще вопрос меня мучит:  
Когда наконец нас разлучат,  
Каким же я буду один?

*А. А. Блок*

**Двойник**

Однажды в октябрьском тумане  
Я брёл, вспоминая напев.  
(О, миг непроданных лобзаний!  
О, ласки некупленных дев!)  
И вот – в непроглядном тумане  
Возник позабытый напев.

И стала мне молодость сниться,  
И ты, как живая, и ты...  
И стал я мечтой уноситься  
От ветра, дождя, темноты...  
(Так ранняя молодость снится.  
А ты-то, вернёшься ли ты?)

Вдруг вижу – из ночи туманной,  
Шатаясь, подходит ко мне  
Стареющий юноша (странно,  
Не снился ли он мне во сне?),  
Выходит из ночи туманной  
И прямо подходит ко мне.

И шепчет: "Устал я шататься,  
Промозглым туманом дышать,  
В чужих зеркалах отражаться  
И женщин чужих целовать..."  
И стало мне странным казаться,  
Что я его встречу опять...

Вдруг – он улыбнулся нахально, -  
И нет близ меня никого...  
Знаком этот образ печальный,  
И где-то я видел его...  
Быть может, себя самого  
Я встретил на глади зеркальной?

*А. Белый*

**Лжепророк**

Проповедуя скорый конец,  
Я предстал, словно новый Христос,  
Возложивши терновый венец,  
Разукрашенный пламенем роз.

Запрудив вокруг меня тротуар,  
Удивительно внимали речам.  
Громыхали пролетки; и – там  
Угасал золотистый пожар;

Повисающий бурым столбом  
 Задымил остывающий зной...  
 Хохотали они надо мной  
 Над безумно смешным лжехристом.

Яркогазовым залит лучом  
 Слеп: но в "я" открывалось "Я"...  
 Потасили в смирительный дом,  
 Погоняя пинками меня.

## 2.2. Акмеизм.

### *А.А. Ахматова*

\* \* \*

Небывалая осень построила купол высокий,  
 Был приказ облаками этот купол собой не темнить.  
 И дивилися люди: проходят сентябрьские сроки.  
 А куда провалились студёные, влажные дни?  
 Изумрудною стала вода замутнённых каналов,  
 И крапива запахла, как розы, но только сильнее.  
 Было душно от зорь, нестерпимых, бесовских и алых,  
 Их запомнили все мы до конца наших дней.  
 Было солнце таким, как вошедший в столицу мятежник,  
 И весенняя осень так жадно ласкалась к нему,  
 Что казалось – сейчас забелеет прозрачный подснежник...  
 Вот когда подошел ты, спокойный, к крыльцу моему.

\* \* \*

Хочешь знать, как все это было? –  
 Три в столовой пробило,  
 И, прощаясь, держась за перила,  
 Она словно с трудом говорила:  
 "Это все... Ах, нет, я забыла,  
 Я люблю вас, я вас любила  
 Еще тогда!" -  
 "Да".

\* \* \*

Проводила друга до передней.  
 Постояла в золотой пыли.  
 С колоколенки соседней  
 Звуки важные текли.  
 Брошена! Придуманное слово –  
 Разве я цветок или письмо?  
 А глаза глядят уже сурово  
 В потемневшее трюмо.



## 2.3. Художественная практика 1920-х годов.

## 2.3.1. Имажинизм.

*Ан. Мариенгоф*

\* \* \*

*Есенину*

Утихни, друг. Прохладен чай в стакане.  
Осыпалась заря, как августовский тополь.  
Сегодня гребень в волосах –  
Что распясаные кони,  
А завтра седина, как снеговая пыль.

Безлюбье и любовь истлели в очаге.  
Лети по ветру, стихотворный пепел!  
Я голову – крылом балтийской чайки  
На острые колени  
Положу тебе.

На дне зрачков ритмическая мудрость –  
Так якоря лежат  
В оглохших водоемах,  
Прохладный чай (и золотой, как мы)  
Качает в облаках сентябрьское утро.

\* \* \*

*Сергею Есенину*

На каторгу пусть приведет нас дружба,  
Закованная в цепи песни.  
О день серебряный  
Наполнив века жбан  
За край переплесни.

Меня всосут водопроводов рты,  
Клодезы рязанских сел – тебя  
Когда откроются ворота  
Наших книг  
Певуче петли ритмов проскрипят.

И будет два пути для поколений:  
Как табуны пройдут покорны строфы  
По золотым следам Мариенгофа  
И там, где оседлав как жеребенка, месяц  
Со свистом проскакал Есенин.

## 2.3.2. Экспрессионизм.

*Ип. Соколов***NATURE MORTE**

Деревья одеты в снежные манто.  
 Ветер щипцами умело завивает напудренные  
 снегом локоны деревьев.  
 Пышные елизаветинские парики дубов  
 обсыпаны пудрой.  
 Волосы берез схвачены папильотками снега.  
 Ели набожно крестятся, размахивая от ветра  
 длинными руками поповских ряс.  
 Холмы закутали плечи горностаевым  
 палантином.  
 Тюль снегов на полях гофрирован.  
 Небо – вельвет.  
 А туман – муслин.  
 Кто-то сверху пригоршнями бросает  
 конфетти снега на пуховую перину.  
 Лебяжий пух метели густо напудрил  
 правую щеку равнины, на которой  
 поставлена мушка из двух черных изб.  
 Зима правдива и естественна, как на  
 сцене Художественного театра.

**ПРУД**

Плоская спина отполированного пруда.  
 Под цирковым куполом неба солнечные лучи-акробаты.  
 Солнце полощет в воде свои рыжие волосы.  
 Пруд наряжен, как на картине Клода Моне.  
 На берегу собрались деревья в черных фраках.  
 Нижние ветки опустили в воду свои павлиньи хвосты –  
 кажется, деревья вытянули ноги, собираясь  
 вальсировать по паркету пруда.  
 В животе пруда разыгрались рыбки.  
 По небесному озеру плывут белые лебеди облаков.  
 Облака в открытом море распустили белые паруса.

## 2.3.3. Заумь.

*Ал. Крученых*

\* \* \*

Дыр бул щил  
убешур  
скум  
вы со бу  
р л эз

**БОЕН-КР**

Дред  
Обрядык  
Драдак!!!  
ах! зью-зью!  
зум  
дбр жрл!..жрт!..банч! банч!  
фазузузу -  
зумб!.. бой!.. бойма!!  
вр! драх!..  
дыбах! д!  
вз-з-з!..  
ц-ц-ц!..  
Аме! Мас! Кса!!!

**ЛОПНУВШИЙ ТОРМ**

АЗ  
– ПОСТРОЕНО ПО МЕХАНИЧЕСКОМУ  
СПОСОБУ –

В Р З Н Б . . . .

К . . . .

Ц . . . .

РЦП . . . .

Р Ж Г . . . .

**МОКРЕДНАЯ МОСЕНЬ**

Сошлись черное шоссе с асфальтом неба  
И дождь забором встал  
Нет выхода из бревен ледяного плена  
– С-с-с-с-ш-ш-ш-ш –  
Сквозят дома  
Шипит и ширится стальной оскал!  
И молчаливо сходит всадник с неба  
– Надавит холод металлической души –  
И слякотной любовью запеленат  
С ним мир пускает  
Смертельной спазмы  
Пузыри!

## 2.3.4. ОБЭРИУ.

*Н. Олейников***НАЧАЛЬНИКУ ОТДЕЛА**

Ты устал от любовных утех,  
 Надоели утехы тебе!  
 Вызывают они только смех  
 На твоей на холеной губе.

Ты приходишь печальный в отдел,  
 И отдел замечает, что ты  
 Побледнел, подурнел, похудел,  
 Как бледнеть могут только цветы!

Ты – цветок! Тебе нужно полнеть,  
 Осыпаться пыльцой и для женщин цвести...  
 Дай им, дай им возможность иметь  
 Из тебя и венки, и гирлянды плести.

Ты как птица, вернее, как птичка  
 Должен пикать, вспорхнувши в ночи.  
 Это пиканье станет красивой привычкой...  
 Ты ж молчишь... Не молчи... не молчи...

**КАРАСЬ***Н. С. Болдыревой*

Жареная рыбка,  
 Дорогой карась,  
 Где ж ваша улыбка,  
 Что была вчерась?

Жареная рыба,  
 Бедный мой карась,  
 Вы ведь жить могли бы,  
 Если бы не страсть.

Что же вас сгубило,  
 Бросило сюда,  
 Где не так уж мило,  
 Где сковорода?

Помню вас ребенком,  
 Хохотали вы,  
 Хохотали звонко  
 Под водой Невы.

Карасихи-дамочки  
Обожали вас –  
Чешую да ямочки,  
Да ваш рыбий глаз.

Бюстики у рыбок –  
Просто красота!  
Трудно без улыбок  
В те смотреть места.

Но однажды утром  
Встретилась вам  
В блеске перламутра  
Дивная мадам.

Дама та сманила  
Вас к себе в домок,  
Но у той у дамы  
Слабый был умок.

С кем имеет дело,  
Ах, не поняла;  
Соблазнивши, смело  
С дому прогнала.

И решил несчастный  
Тотчас умереть.  
Ринулся он, страстный,  
Ринулся он в сеть.

Злые люди взяли  
Рыбку из сетей,  
На плиту послали  
Просто, без затей.

Ножиком вспороли,  
Вырвали кишки,  
Посолили солью,  
Всыпали муки.

А ведь жизнь прекрасной  
Рисовалась вам,  
Вы считались страстным  
Попромежду дам...

Белая смородина,  
Черная беда!  
Не гулять карасику  
С милой никогда.

Не ходить карасику  
Теплою водой,  
Не смотреть на часики,  
Торопясь к другой.

Плавниками-перышками  
Он не шевельнет.  
Свою любовь "корюшкой"  
Он не назовет.

Так шуми же, мутная  
Невская вода!  
Не поплыть карасику  
Больше никуда!

### ПОСВЯЩЕНИЕ

Ниточка, иголочка,  
Булавочка, утюг...  
Ты моя двуколочка,  
А я твой битюг.

Ты моя колясочка,  
Розовый букет,  
У тебя есть крылышки,  
У меня их нет.

Женщинам в отличие  
Крылышки даны!  
В это неприличие  
Все мы влюблены.

Полюби, красавица,  
Полюби меня,  
Если тебе нравится  
Песенка моя.

### КОРОТКОЕ ОБЪЯСНЕНИЕ В ЛЮБВИ

Тянется ужин,  
Блещет бокал.  
Пищей нагружен,  
Я задремал.

Вижу: напротив  
Дама сидит.  
Прямо не дама,  
А динамит!

Гладкая кожа.  
Ест не спеша...  
Боже мой, Боже,  
Как хороша!

Я поднимаюсь  
И говорю:  
– Я извиняюсь,  
Но я горю!

## 2.4. Концептуализм.

### *С. Гандлевский*

\* \* \*

Устроиться на автобазу  
И петь про черный пистолет.  
К старухе матери ни разу  
Не заглянуть за десять лет.  
Прездом из Газлей на Юге  
С канистры кислого вина  
Одной подруге из Калуги  
Заделать сдуру пацана.  
В рыгаловке рагу по средам,  
Горох с треской по четвергам.  
Божиться другу за обедом,  
Впяять завгару по рогам.  
Преодолеть попутный гребень  
Тридцатилетия. Чем свет  
Возить "налево" лес и щебень  
И петь про черный пистолет.  
А не обломится халтура –  
Уснуть щекою на руле,  
Спросонья вспоминая хмуро  
Махаловку в Махачкале.







Люблю **книги**  
ljubljuknigi.ru



**yes**  
**i want morebooks!**

Покупайте Ваши книги быстро и без посредников он-лайн - в одном из самых быстрорастущих книжных он-лайн магазинов!  
Мы используем экологически безопасную технологию "Печать-на-Заказ".

Покупайте Ваши книги на  
**[www.ljubljuknigi.ru](http://www.ljubljuknigi.ru)**

Buy your books fast and straightforward online - at one of the world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at  
**[www.get-morebooks.com](http://www.get-morebooks.com)**

OmniScriptum Marketing DEU GmbH  
Heinrich-Böcking-Str. 6-8  
D - 66121 Saarbrücken  
Telefax: +49 681 93 81 567-9

[info@omniscrptum.de](mailto:info@omniscrptum.de)  
[www.omniscrptum.de](http://www.omniscrptum.de)

OMNIScriptum







