

Л.А. ЛейбельМосковский педагогический государственный университет,
119991 г. Москва, Российская Федерация

Анализ мелодико-интонационной структуры стихотворения И.А. Бродского «Почти элегия» в 11 классе

Аннотация. Целью статьи является описание урока, представляющего один из этапов изучения мелодико-интонационной структуры стихотворений И.А. Бродского в старших классах. Создание данной методики обусловлено необходимостью разработки целостной концепции школьного изучения поэзии, индивидуальные черты которой во многом определяются особенным звучанием лиризма философичного творчества поэта. Концепция опирается на структурный и междисциплинарный подходы к анализу стихотворного произведения, а также на труды ученых, систематизировавших опыт изучения лирики школьниками, в том числе звуковой стороны поэтической речи. Анализ трудов исследователей, изучающих явления мелодики и интонации стихотворной речи, нацелил на необходимость формирования многоаспектного понимания школьниками лирики И.А. Бродского. Концепция разрабатывалась с опорой на теоретический, социолого-педагогический и экспериментальный методы исследования, что позволило провести констатирующий, обучающий и контрольный эксперименты, в ходе которых выявился рост уровня интерпретационной компетенции учащихся. Поэтапное изучение поэзии И.А. Бродского в 11 классе предполагает движение от интуитивного восприятия школьниками авторского стиля к овладению навыками самостоятельной интонационной интерпретации стихотворений поэта, основывающейся на умении вычленять из текста стихотворения элементы, создающие его интонацию, и определять их смыслообразующую функцию. Описанный урок реализует вторую часть этапа интуитивного восприятия поэзии И.А. Бродского, когда осуществляется переход от стихийного знакомства с творчеством поэта к уточнению особенностей звучания отдельного стихотворения поэта и формированию у учащихся более глубокого осознания корреляции между интонационной и идейной интерпретациями стихотворного произведения.

Ключевые слова: И.А. Бродский, методика изучения лирики в средней школе, анализ стихотворных произведений, интонация, мелодика стиха, лейтмотив, интонационная интерпретация

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Лейбель Л.А. Анализ мелодико-интонационной структуры стихотворения И.А. Бродского «Почти элегия» в 11 классе // Литература в школе. 2020. № 4. С. С. 106–118. DOI: 10.31862/0130-3414-2020-4-106-118

DOI: 10.31862/0130-3414-2020-4-106-118

L.A. Leybel

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

Evaluation of the melodic-intonation structure of I.A. Brodsky's poem "Almost an Elegy" in the 11th grade

Abstract. The article aims to describe a lesson that represents one of the stages of studying the melodic-intonation structure of poems by I.A. Brodsky in high school. The creation of this method is due to the need to develop an integral concept of school study of poetry, the individual features of which are largely determined by the special sound of the lyricism of the poet's philosophy-centered creativity. The concept is based on the structural and interdisciplinary approaches to the poetry evaluation, as well as on the works of scholars and teachers who have systematized the experience of studying lyric poetry by schoolchildren, including the sound side of the poetic speech. The analysis of the works of researchers who study the phenomena of melody and intonation of the poetic speech, has aimed at the need to form a multidimensional understanding of I.A. Brodsky's lyric poetry by schoolchildren. The concept has been developed on the basis of the theoretical, socio-pedagogical and experimental research methods, which allowed to conduct diagnosing, training and control experiments, which revealed an increase in the level of students' interpretative competence. The step-by-step study of I.A. Brodsky's poetry in the 11th grade involves schoolchildren's moving from the intuitive perception of the author's style to mastering the skills of independent intonation interpretation of the poet's works, which are based on the ability to isolate the elements from the text of the poem that create its intonation and determine their semantic function. The described lesson implements the second part of the stage of the intuitive perception of I.A. Brodsky's poetry when the transition is made from an elemental acquaintance with the sound of the poet's work to clarifying the features of the sound of a particular poem and forming students' deeper awareness of the correlation between the intonation and ideological interpretations of the poetic work.

Key words: I.A. Brodsky, methodology for the study of lyric poetry in the secondary school, the poetry evaluation, intonation, melody of the verse, keynote, intonation interpretation

CITATION: Leybel L.A. Evaluation of the melodic-intonation structure of I.A. Brodsky's poem "Almost an Elegy" in the 11th grade. *Literature at School*. 2020. No. 4. Pp. 106–118. (In Russ.). DOI: 10.31862/0130-3414-2020-4-106-118

Современная методика изучения лирики в средней школе характеризуется открытостью к поиску эффективных подходов к анализу стихотворных произведений. Тематическое, структурное, идейное разнообразие поэтических текстов предполагает особый подход к изучению лирики определенного типа, а также и к изучению творчества отдельного поэта.

На основе анализа теории и практики школьного литературного образования были выделены следующие основания для разработки методики анализа мелодико-интонационной структуры стихотворений И.А. Бродского на уроках литературы в 11 классе: необходимость реализации задач развития личности, гражданина как носителя культуры, одним из феноменов которой является творческое наследие поэтов, создавших ценные художественные произведения; значительный потенциал мелодико-интонационного анализа лирических произведений, позволяющий расширить объем теоретических знаний ученика, а также формировать эстетический вкус через углубленное постижение художественных особенностей литературы; необходимость формирования стиховедческой компетенции, являющейся важной составной частью интерпретационной компетенции; отсутствие разработанной методики, применяющей литературоведческий анализ стихотворений

И.А. Бродского к условиям школьного анализа.

Нами было выдвинуто следующее предположение: методика анализа мелодико-интонационной структуры стихотворений И.А. Бродского будет более эффективно способствовать развитию читательских компетенций учащихся, а также их стиховедческих и интерпретационных умений, если:

- рассматривать особенности интонации и мелодики поэтического произведения как смыслопорождающие элементы структуры стихотворений И.А. Бродского;
- использовать структурный подход, опирающийся на положения структурной лингвистики, и учитывать следующие принципы в обучении интонационному анализу: принцип научности, способствующий развитию видения учащимися внутренних связей отдельных элементов произведения; принцип систематичности использования приемов анализа стихотворного произведения, развивающих стиховедческую и интерпретационную компетенции читателей-старшеклассников; принцип целесообразности использования определенных приемов анализа, соответствующих художественным особенностям произведения;
- использовать междисциплинарный подход, в том числе основывающийся на применении в процессе

анализа стихотворений И.А. Бродского инструментария, используемого музыковедением;

- определить этапы изучения мелодико-интонационной структуры стихотворений И.А. Бродского на уроках литературы в 11 классе (эмоциональное погружение в звучание поэзии; интуитивное восприятие особенностей стиля; выявление исторического контекста через анализ мелодико-интонационной структуры стихотворений; углубление художественного восприятия лирики И.А. Бродского школьниками; организация самостоятельной проектной деятельности учащихся);
- создать систему постепенно усложняющихся заданий, охватывающих основные проблемы изучения творчества И.А. Бродского в средней школе (задания, направленные на узнавание стиля поэта; подбор подходящих по смыслу поэтических образов; поиск подходящей рифмы; построчное чтение стихотворения; представление музыкальных, словесных и звуковых ассоциаций; выполнение самостоятельного анализа мелодико-интонационной структуры стихотворения и др.).

Цель данной статьи – представить результаты внедрения в практику преподавания предложенной методики анализа мелодико-интонационной структуры стихотворений И.А. Бродского на уроках литературы в 11 классе (на примере работы с текстом стихотворения «Почти элегия»).

Стиховая интонация, как известно, обладает рядом специфических черт, но в процессе анализа мелодико-интонационной структуры стихотворного произведения нужно одновременно учитывать как стиховые особенности интонации, так

и речевые, поскольку, как отмечала Н.В. Черемисина-Ениколопова, «некоторые правила интонирования русского стиха диктуются общими законами интонирования русской речи» [10, с. 7]. Наличие в стихе особой интонации благодаря принципу двойной сегментации текста как раз и является сущностным отличием стихов от прозы.

Нами были рассмотрены труды литературоведов, на основе чего нам удалось заключить, что мелодика и интонация лирики И.А. Бродского являются смыслопорождающими формантами его творчества. Современными учеными выделяется ряд специфических черт звучания поэзии И.А. Бродского, без исследования, подробного изучения и учета которых восприятие произведений поэта школьниками не будет являться полным и глубоким.

Основой поэтики И.А. Бродского является кватро-формула «язык – время – пространство – ритм». Категории времени и пространства связаны практически со всеми темами и идеями стихотворений поэта. По этой причине представляется логичным выбирать стихотворения для анализа по идейно-тематическим блокам. Таким образом мы избежим механического подхода при анализе стихотворения и сможем выйти на категории, определяющие мировоззрение поэта. Мы обратились к текстам И.А. Бродского, посвященным:

- 1) собственно проблеме времени и пространства (на примере стихотворения «Осенний вечер в скромном городке»);
- 2) проблеме «время и человек» (на примере стихотворения «Камни на земле»);

- 3) проблеме преодоления времени и формализма посредством поэтического слова, поэтического искусства (на примере стихотворения «Похороны Бобо»);
- 4) рождественской тематике (на примере стихотворения «24 декабря 1971 года»);
- 5) теме любви (на примере стихотворения «Вполголоса, конечно, не во весь...»).

На основе анализа научных источников, учебной литературы и результатов констатирующего эксперимента мы разработали этапы анализа мелодико-интонационной структуры стихотворений И.А. Бродского.

Первый этап «Интуитивное погружение. Создание звучащей атмосферы» предполагает эмоциональное погружение учащихся в звучащий мир поэзии И.А. Бродского. На данном этапе был организован урок-концерт «Путешествие в музыкальный мир И.А. Бродского». На этом уроке учащиеся слушают музыкальные композиции, зачитывают домашние сочинения на тему «Моя любимая музыка», отвечают на вопросы учителя, касающиеся восприятия музыки.

На втором этапе «От интуиции к стилю» предлагаются задания, активизирующие интуитивное восприятие особенностей стиля И.А. Бродского: «Узнай стихотворение И.А. Бродского» или «Вставь подходящие по смыслу, ритму и рифме слова в стихотворение И.А. Бродского». На этом же этапе учитель показывает отличие звучания поэзии И.А. Бродского от звучания других поэтов, например, в процессе сопоставительного анализа мелодико-интонационной структуры стихотворения К.Д. Бальмонта «Я вольный ветер, я вечно вею...» и И.А. Бродского «Почти элегия».

Третий этап «Через стиль к историзму и от историзма к стилю» предполагает выявление учащимися философской основы поэзии И.А. Бродского с помощью анализа мелодико-интонационной структуры отдельных стихотворений. Здесь необходимо показать, каким образом можно через стиль произведения прийти к историзму, философской основе творчества поэта. Мы не сразу рассказываем учащимся о мировоззрении поэта, о том, кто повлиял на его поэтическое видение жизни. На данном этапе учащиеся читают стихотворения поэта и выделяют их ключевые образы, в том числе образы времени, пространства. Для осмысления этих философских категорий представляется корректным применение метода ассоциативного мышления. Учитель предлагает ученикам задание дать собственные определения этим категориям, подбирая ассоциации к словам. Только после этого переходит к лекции и рассказывает о метафизической основе творчества поэта. К уроку отдельные учащиеся готовят чтение стихотворений поэтов-метафизиков (Дж. Донна, Дж. Мильтона и др.), пробуют себя в роли поэтов и пишут собственное стихотворение по мотивам лирики упомянутых выше поэтов. На этом же этапе старшеклассники проводят сопоставительный анализ двух стихотворений поэта: «Камни на земле» и «Похороны Бобо».

На четвертом этапе «Через стиль к восприятию» происходит углубление восприятия поэзии И.А. Бродского с помощью анализа стихотворения, посвященного рождественской тематике («24 декабря 1971 года»).

Пятый этап «Исследовательская деятельность учащихся» предполагал

проведение самостоятельной работы: изучить образец (пример) анализа мелодико-интонационной структуры стихотворения И.А. Бродского, посвященного любовной тематике («Вполголоса, конечно, не во весь...»), и по этому образцу (примеру) самостоятельно произвести анализ мелодико-интонационной структуры другого стихотворения поэта (по выбору учащихся).

Само явление «звучание стиха» реализуется на практике достаточно широко. Следует выделить самые существенные стороны этого феномена. В стихотворении в отличие, например, от музыки, резонирует не просто меняющийся в ритмическом движении тон звука, но звучит в своем многообразии сам смысл стихотворения. Наглядно эту особенность звуковой организации поэтической речи описал Ю.М. Лотман: «...фонемы даются читателю лишь в составе лексических единиц. Упорядоченность относительно фонем переносится на слова, которые оказываются сгруппированными некоторым образом. К естественным семантическим связям, организующим язык, добавляется «сверхорганизация», соединяющая не связанные между собой в языке слова в новые смысловые группы. Фонологическая организация текста имеет, таким образом, непосредственное смысловое значение» [6, с. 64]. Другие элементы интонации (синтаксис, паузы, логические и фразовые ударения) также вычленяются из стихотворного текста с целью более глубоко постижения смысла стихотворения.

Стиховое звучание, как известно, содержится в мелодико-интонационной структуре стихотворного произведения. По наблюдению

Б.М. Эйхенбаума, мелодика – это область звучания стиха, которая занимает опосредованную позицию между фонетикой и смыслом поэтической речи: «Часто под «музыкальностью» или мелодичностью стиха понимают звучность вообще, независимо от того, создается ли она богатством звуковой инструментровки, ритмическим разнообразием или еще чем-либо. Между тем развитая интонационная система может придать стиху действительную мелодичность, не соединяясь с эффектами инструментровки и ритма» [12, с. 9].

Под развитой интонационной системой мы понимаем способность смыслового поля стихотворения к постоянно расширяющемуся идейному звучанию. Опираясь на выводы, сделанные Б.М. Эйхенбаумом, можно предположить, что на интонационную интерпретацию стихотворения могут существенно влиять любые элементы стихотворения: не только такие, как метр, ритм, рифма, но и такие, как заглавие, аллюзии, реминисценции, метафоры, эпитеты, сравнения и другие художественные приемы.

Широко распространено мнение о том, что звучание поэзии И.А. Бродского существенно отличается от звучания поэзии других поэтов и что этот автор относится к числу «сложных» для восприятия, в особенности применительно к школьникам. Конечно, можно сразу же, на первом уроке, рассказать старшеклассникам о мировоззрении поэта и приоткрыть тайны философского осмысления И.А. Бродским одной из важнейших тем его творчества – роли поэта в сохранении и развитии культуры общества. Однако, на наш взгляд, лучше все-таки позволить учащимся пройти

собственный путь постижения идейно-эмоционального содержания лирики поэта, на котором они смогут строить догадки, идти наощупь, ошибаться и, в конце концов, приходиться к собственным смысловым и идейным инсайтам. Современный исследователь И.Л. Шолпо замечает: «Творчество не рождается на пустом месте. Надо разбудить ассоциации, создать настрой, «раскачать» воображение, дать возможность накопить определенный словесный образный материал» [11, с. 31]. Разбудить ассоциативное мышление школьника поможет актуализация интуитивного восприятия звучания поэзии И.А. Бродского.

В.Г. Маранцман писал о том, что «искусство дает нам возможность приобщиться к духовной культуре человечества» [7, с. 91] и полагал, что постижение искусства, литературного произведения должно начинаться с эмоционального восприятия образов. Работа воображения, ассоциативного мышления подготовит почву для осознания особенностей художественной формы произведения и его смысла на последующих уроках. Однако звучание творчества И.А. Бродского имеет специфический характер, а значит, и восприятие читателя-школьника необходимо подготавливать и формировать постепенно, двигаясь от уже привычных для них приемов постижения мелодики стиха к использованию их в непривычных и неожиданных вариациях.

М.А. Рыбникова считала, что всегда актуальны методики, способствующие формированию самостоятельности учащихся: «...новая методика учила работать над произведением, воспитывала этим активность ученика» [9, с. 37]. Однако педагог делала акцент на необходимости в процессе

изучения новых явлений обращаться к ранее изученным фактам, возвращаться к уже понятому и осознанному. Для нас было важно учесть, что учащиеся старших классов уже имеют опыт анализа мелодики и интонации, обнаружения в стихотворном тексте таких, например, фонетических средств художественной выразительности, как аллитерация и ассонанс. Поскольку в стихотворениях И.А. Бродского аллитерация и ассонанс присутствуют, но не являются ключевыми структурными элементами мелодико-интонационной структуры его стихотворений, то лучше предложить их разбор в сопоставлении со стихотворениями тех поэтов, в чьем творчестве звукопись является смыслообразующим элементом.

Фонетической образности особое внимание уделял К.Д. Бальмонт, с творчеством которого учащиеся отчасти уже знакомы. Следует предложить учащимся выполнить вместе с учителем анализ мелодико-интонационной структуры стихотворения И.А. Бродского «Почти элегия» в сравнении с особенностями звучания стихотворения К.Д. Бальмонта «Я вольный ветер, я вечно вею...». Оба стихотворения посвящены теме поэта и поэзии. И в том и другом стихотворении запечатлен образ лирического героя, очень чуткого к звукам, к музыке жизни. Однако само звучание мира поэты ощущают все же совсем по-разному.

В стихотворении К.Д. Бальмонта «Я вольный ветер, я вечно вею...» воплощен образ лирического героя-стихотворца, который не просто сравнивает себя с ветром, но и строит свое лирическое высказывание от имени ветра. По мнению А.А. Преображенской, звукопись стихотворений

К.Д. Бальмонта имеет прямую связь с их смыслом:

Я **вольный ветер**, я **вечно вею**,
Волною **волны**, ласкаю **ивы**,
В **ветвях вздыхаю**, **вздыхнув**, немею,
Лелею **травы**, **лелею нивы**.

[2, с. 11]

Обращаясь на уроке к данному стихотворению К.Д. Бальмонта, учитель предлагает учащимся найти примеры средств художественной выразительности, создающих особую мелодику стиха. Ученики выделяют аллитерацию: [в], [вз], [л], а также ассонансы: [о], [э]. Фонетика стиха ассоциируется у учащихся со звуками порывов ветра, с завыванием ветра. Учитель помогает увидеть ученикам, что в данном стихотворении образ лирического героя, развоплощенного в поэтическом образе ветра, создан не только с помощью фонетических средств выразительности, но и с помощью прямых значений слов, то есть фонетический и лексический смыслы в данном стихотворении практически слиты.

Звукопись в стихотворении К.Д. Бальмонта естественным образом воздействует на восприятие и настроение школьников. А.А. Преображенская замечает: «...звукопись создает не только звуковой образ ветра, но и работает на создание его основных характеристик – это легкость, воздушность, нежность» [8]. Такая мелодика стиха по законам музыкального искусства напрямую воздействует на подсознание и эмоциональное состояние школьника.

Отдельное внимание учащихся стоит обратить на то, что обильное использование поэтом звукописи не чистая случайность. Бальмонт имел особый взгляд на звуковой

состав речи. Например, в статье «Поэзия как волшебство» он писал: «Гласные это женщины, согласные это мужчины... Хотя властительны согласные, и распоряжаются они, считая себя настоящими хозяевами слова, не на согласной, а на гласной бывает ударение в каждом слове» [1, с. 57–58]. Интересную трактовку поэт дает каждому звуку речи: «А – первый звук, произносимый человеком, что под влиянием паралича теряет дар речи. А – первый основной звук раскрытого человеческого рта, как М – закрытого. М – мучительный звук глухонемого, стон сдержанной скомканной муки, А – вопль крайнего терзания истязаемого. Два первоначала в одном слове, повторяющемся чуть ли не у всех народов – Мама. Два первоначала в латинском amo – Люблю...» [Там же, с. 59–60].

Анализ мелодико-интонационной структуры стихотворения И.А. Бродского «Почти элегия» также стоит начать с вслушивания в звуковой колорит стиха. Ученики обращают внимание на то, что не во всех, как у К.Д. Бальмонта, а только в некоторых строчках присутствует аллитерация – повторяющиеся звуки [с], [т], [р]:

Спряталось. Однако,
смотрю в окно и, написав «куда»,
не ставлю вопросительного знака.
Теперь сентябрь.

[3, с. 86]

Учитель предлагает выписать в тетрадь буквы, обозначающие эти звуки, и записать образные или словесные ассоциации с ними, например: [ст] – шелест листьев
[тр] – шум города (движение транспорта по дорогам), ритм труда
[р] – карканье ворон, шум волн

Стихотворение И.А. Бродского «Почти элегия» похоже на стихотворение К.Д. Бальмонта способом раскрытия темы поэта и поэзии. Лирический герой здесь также показывает свое отношение к поэтическому творчеству через слушание природы и всего того, что его окружает. Однако в ходе сравнения мелодико-интонационной структуры этого стихотворения со стихотворением К.Д. Бальмонта ученики должны прийти к выводу, что характер мелодики стихотворений И.А. Бродского совершенно особый, он определяется сочетанием практически не сочетаемых свойств лирики: непредназначенность стихотворений поэта для озвучивания и декларирования сосуществует с музыкальностью, которая у И.А. Бродского ассоциируется со звучанием стиха в меньшей степени, чем у других поэтов. Чтобы учащиеся смогли самостоятельно прийти к такому выводу, учителю следует обратить их внимание на необходимость в процессе выявления особенностей звучания стихотворения анализировать его общую композицию, а также образную систему.

В былые дни и я переживал
холодный дождь под колоннадой Биржи.
И полагал, что это – Божий дар.
И, может быть, не ошибался. Был же
и я когда-то счастлив. Жил в плену
у ангелов. Ходил на вурдалаков.
Сбегавшую по лестнице одну
красавицу в парадном, как Иаков,
подстерегал.

Куда-то навсегда
ушло все это. Спряталось. Однако,
смотрю в окно и, написав «куда»,
не ставлю вопросительного знака.
Теперь сентябрь. Передо мною – сад.
Далекий гром закладывает уши.
В густой листве налившиеся груши
как мужские признаки висят.

И только ливень в дремлющий мой ум,
как в кухню дальних родственников –
скаред,
мой слух об эту пору пропускает:
не музыку еще, уже не шум.

[3, с. 86]

Учитель предлагает классу проследить, с какой строчки появляется в стихотворении звукопись. Учащиеся отмечают, что аллитерация появляется примерно с середины стихотворения, со строки «Теперь сентябрь, передо мною сад». Случайно ли такое распределение звуковых образов в стихотворении? Чтобы найти ответ на этот вопрос, учащимся следует выписать в тетрадь все слова из второй части стихотворения, в которых есть аллитерация: **теперь, сентябрь, гром, родственников, скаред, пропускает**. Они отмечают утрированный повтор согласного [р], который вызывает у них ассоциации со звуками грома. Помимо звуковых во второй части стихотворения присутствуют также и слуховые образы. Учитель предлагает классу выписать ниже уже сами слова, ассоциирующиеся со слуховыми образами: **гром и ливень**.

Учащиеся делают выводы об особенностях композиции стихотворения, построенного на антитезе. Вторая его часть по всем параметрам содержит в себе больше поэтического, чем первая: здесь присутствуют слуховые образы, звукоподражания, а сама стихотворная речь движется изящнее. Очевидно, что такое композиционное распределение слуховых и звуковых образов в тексте стихотворения не случайно. Лирический герой таким способом напоминает о том, как важно вслушиваться в мир, то есть быть чутким и восприимчивым к жизни. Учитель также

обращает внимание школьников на то, что образ ливня присутствует и в первой части стихотворения, однако тогда, в прошлом, лирический герой его еще не слушал, а только лишь переживал, а потому скупчал, не жил по-настоящему. О скуке лирического героя в прошлом говорит и то, что вся первая (немелодичная) часть стихотворения наполнена блеклыми образами.

Итак, учащиеся вместе с учителем приходят к мысли о том, что в стихотворении говорится об осознании человеком того, что мир полон музыки и что все, связанное с ней, помогает человеку лучше и глубже видеть и понимать мир.

Следующий вопрос учителя должен помочь учащимся углубить их восприятие и дополнить уже имеющееся общее представление об идее стихотворения. Учитель предлагает поразмышлять: какой образ музыки воплощен в рассматриваемом стихотворении? Чтобы помочь учащимся, можно обратить их внимание на две последние строки стихотворения: «Мой ум об эту пору пропускает: / не музыку еще, уже не шум». В финальной строке стихотворения словно очерчивается образ мелодико-интонационной структуры всей поэзии И.А. Бродского – уже не шум, уже не хаос, но еще не музыка, еще не гармония, а только лишь **движение** к этой **гармонии**, вечный поиск себя как поэта и музыки во всем, даже не в музыкальном.

Анализ мелодико-интонационной структуры данного стихотворения наглядно демонстрирует школьникам амбивалентность поиска И.А. Бродским поэтической интонации, которая характеризуется интенцией в сто-

рону омузыкаливания с одновременным стремлением к разрушению этой творческой установки путем прозаизации, «заземления» речи. В отличие от К.Д. Бальмонта Бродский в меньшей степени сосредоточивается на фонетическом колорите стиха, инструментовке, технике сочетания звуков. При этом поэт делает близкой к музыкальной саму композицию стихотворения. Этот важный вывод ученики записывают в тетрадь.

Для формулировки следующего вывода – о том, почему мелодика стихотворений И.А. Бродского балансирует на грани музыкальности и риторичности, – учащимся предлагается для анализа высказывание о музыке, принадлежащее знаменитому русскому философу А.Ф. Лосеву: «Однако всегда надо помнить, что музыка изображает не предметы, но ту их сущность, где все они слиты, где нет ничего одного вне другого, где нет ни зла, оскорбляющего добро, ни добра, преобразующего зло, где нет ни горести, вызванной большими потерями, ни счастья, данного добрым гением, ибо добро в музыке слито со злом, горесть – с причиной горести, счастье – с причиной счастья, и даже сама горесть и счастье слиты до полной неразделенности и нерасчленимости, хотя и присутствуют в музыке всюю своей существенностью» [5, с. 79].

Возможно, провести анализ этих слов А.Ф. Лосева ученики смогут, скорее всего, после более подробного знакомства с творчеством поэта, которое продолжится на последующих уроках. Домашнее задание должно быть направлено на углубление восприятия школьниками поэзии И.А. Бродского. На уроке были

найжены ответы далеко не на все вопросы, касающиеся особенностей звучания его поэзии. Чтобы напомнить учащимся о необходимости производить целостный анализ в процессе выявления лейтмотивов творчества поэта, учитель предлагает классу поразмышлять над смыслом заглавия стихотворения: «Почти элегия». Старшеклассникам, разумеется, знакомо слово «элегия», некоторые из них могут вспомнить прочитанные ранее произведения, связанные с этим жанром. Однако здесь нужна дополнительная работа со справочной литературой, повторение изученного в 9–10 классах, возвращение к разговору об особенностях поэзии XX в. и о музыке. Педагог Е.В. Карслова отмечает: «Поэзия XX века тяготеет к металогичности – осложненной ассоциативности, метафоричности. И для того, чтобы юный читатель понимал и любил стихи таких поэтов, как Б.Л. Пастернак, Н.А. Заболоцкий, А.А. Тарковский и др., необходимо формировать культуру восприятия поэтического слова» [4, с. 10].

Учащимся раздаются карточки с информацией о жанре элегии и предлагается соотнести содержание прочитанной ими информации со смыслом стихотворения И.А. Бродского:

«Для заглавия данного стихотворения автор выбирает жанр, занимающий позицию «между», «на стыке» музыки и поэзии. Элегия – поэтико-музыкальное произведение задумчивого, печального характера. Она зародилась в Древней Греции. В XVII в. оформилась и в самостоятельный музыкальный жанр, развивалась в творчестве Э. Грига, Г. Форе, В. Калинникова, С. Рахманинова.

Элегические композиции были предназначены как для инструментального, так и для вокального исполнения. В XVIII–XIX вв. жанр элегии широко проникает в литературу – становится одним из основных жанров поэзии сентиментализма и романтизма.

В поэтическом искусстве этот жанр приобретает некоторые особенности. В творчестве В. Жуковского, например, жанр элегии в основном связан с темой смерти, со смиренным, тихим раздумьем о границах мира, о кратковременности земного существования, о переходе человека из пространства живых в иное пространство, неизвестное. Тема времени, кратковременности, несовершенства жизни является одной из основных тем и в лирике Бродского».

Размышления учащихся о смысле заглавия стихотворения И.А. Бродского «Почти элегия» могут быть оформлены в виде устного или письменного высказывания. При этом важно, чтобы в итоге обсуждения этих высказываний они отметили, что присутствие образа элегии в заглавии не просто неслучайно, но и осознается самим автором как особый элемент, способный вызвать внимательного читателя на диалог, что лирический герой осознает не только невозможность возвращения к элегическому мироощущению, но и необходимость поиска новой «музыкальности века».

Представленный в данной статье опыт анализа особенностей мелодико-интонационной структуры даже одного из стихотворений И.А. Бродского на уроках литературы показывает, что этот вид работы с поэтическим текстом помогает школьникам

увидеть многогранность и глубину поэтических образов, проследить их движение и развитие, максимально расширить границы восприятия и ближе подойти к постижению мировоззренческих основ творчества поэта и глубинных смыслов, заложенных в его произведениях, действительно весьма сложных для восприятия, анализа и интерпретации.

Библиографический список

1. Бальмонт К.Д. Поэзия как волшебство. М., 1916.
2. Бальмонт К.Д. Звенья. Избранные стихи. 1890–1912. М., 1913.
3. Бродский И.А. Осенний крик ястреба. Стихотворения. СПб., 2012.
4. Карсалова Е.В. Стихи живые сами говорят. Книга для учителя. М., 1990.
5. Лосев А.Ф. Форма – стиль – выражение. М., 1995.
6. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Л., 1972.
7. Маранциман В.Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством // Литература в школе. 1998. № 8. С. 91–98.
8. Преображенская А.А. Звукопись как способ актуализации экспрессы ветра в творчестве К.Д. Бальмонта // Константин Бальмонт в контексте мировой и региональной культуры: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Иваново, 2010. URL: <http://balmontoved.ru/knigi/21> (дата обращения: 20.03.2020).
9. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. 3-е изд. М., 1963.
10. Черемисина-Ениколопова Н.В. Законы и правила русской интонации. М., 2013.
11. Шолпо И.Л. Рождение слова на уроках творчества. М., 2006.
12. Эйхенбаум Б.М. Мелодика русского лирического стиха. Л., 1969.

References

1. Balmont K.D. Poeziya kak volshebstvo [Poetry as magic]. Moscow, 1916. (In Russ.)
2. Balmont K.D. Zvenya. Izbrannye stikhi. 1890–1912 [Balmont K.D. Links. Selected poems. 1890–1912]. Moscow, 1913. (In Russ.)
3. Brodsky J. Osenniy krik yastreba. Stikhotvoreniya [The autumn scream of the hawk. Poems]. St. Petersburg, 2012. (In Russ.)
4. Karsalova E.V. Stihy zhivye sami govoryat. Kniga dlya uchitelya [Living verses speak by themselves. Teacher book]. Moscow, 1990. (In Russ.)
5. Losev A.F. Forma – stil’ – vyrazhenie [Shape – style – expression]. Moscow, 1995. (In Russ.)
6. Lotman Yu.M. Analiz poeticheskogo teksta [Analysis of the poetic text]. Leningrad, 1972. (In Russ.)
7. Maranciman V.G. Interpretation of a work of art as a technology of communication with art. *Literature at School*. 1998. № 8. Pp. 91–98. (In Russ.)
8. Preobrazhenskaya A.A. Sound writing as a way to actualize the expressive wind in the works of K.D. Balmont. *Konstantin Bal'mont v kontekste mirovoj i regional'noj kul'tury. Sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchnoprakticheskoj konferencii*. Ivanovo, 2010. URL: <http://balmontoved.ru/knigi/21> (In Russ.)
9. Rybnikova. M.A. Oчерки po metodike literaturnogo chteniya [Essays on the method of literary reading]. 3d ed. Moscow, 1963. (In Russ.)
10. Cheremisina-Enikolopova N.V. Zakony i pravila russkoj intonacii [Laws and rules of Russian intonation]. Moscow, 2013. (In Russ.)
11. Sholpo I.L. Rozhdenie slova na urokah tvorchestva [The birth of a word in creativity lessons]. Moscow, 2006. (In Russ.)
12. Eikhenbaum B.M. Melodika russkogo liricheskogo stiha [Melodica of Russian lyric verse]. Leningrad, 1969. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 30.06.2020, принята к публикации 30.07.2020
The article was received on 30.06.2020, accepted for publication 30.07.2020

Сведения об авторе / About the author

Лейбель Любовь Андреевна – аспирант кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

Lyubov A. Leybel – PhD post-graduate student at the Department of Methods of Teaching Literature, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: lubovcool_92@mail.ru