

# ГОТОВИМСЯ К УРОКУ



## МУЗЫКАЛЬНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАК СМЫСЛОВОЙ АКЦЕНТ ПРИ АНАЛИЗЕ В 11 КЛАССЕ СТИХОТВОРЕНИЯ К. Д. БАЛЬМОНТА «Я ВОЛЬНЫЙ ВЕТЕР, Я ВЕЧНО ВЕЮ...»

УДК 372.882.161.1. DOI 10.26170/FK20-01-18. ББК Ч426.839(=411.1)-270. ГРНТИ 14.25.09.  
Код ВАК 13.00.02

Ананьев С. М.

Московский педагогический государственный  
университет  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6822-7250>

Sergey M. Ananyev

Moscow State Pedagogical University  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6822-7250>

## MUSICAL INTERPRETATION AS SEMANTIC EMPHASIS IN THE ANALYSIS OF THE POEM “I AM A WILD WIND, I BLOW ETERNALLY...” BY K. D. BALMONT IN THE 11TH GRADE

*Abstract.* The modern development of literary education involves the search for innovative methods of work with texts of fiction – this, in turn, determines the urgency of this study, as well as the need for humanization of education, spiritual and moral improvement of the senior secondary school student with the aim of upbringing a socially responsible and practically oriented person. The problem of using interpretation tools in analyzing a literary work is especially urgent, and this includes various ways of introducing musical interpretations into the structure of literature lessons, so a detailed consideration of musical interpretation as a means of lyric text analysis is necessary. In particular, this is due to the vision of the poetry of Russian symbolism as a separate category that uses the principle of “musicality” as a basis and requires clarification in the framework of school curriculum. The experimentally obtained data have confirmed the relevance of the topic chosen and have allowed outlining prospects for further research in this area. This article describes the use of musical interpretation, integrated into a comprehensive system of comparative and intertextual analysis, with reference to certain works of Russian symbolism and its philosophical concept, explicated by the activating means (symbols) designed to carry out the systematic inclusion of “conceptual content”. In the 11th grade, each particular student or the whole group of students have an individual understanding of the text through musical interpretations. This is combined with the developmental and psychological characteristics of secondary school students, who tend to improve in the choice of various musical interpretations of the poem. Taking personal characteristics of senior secondary school students into consideration, it is necessary to pay special attention to what own musical interpretations a student can offer or create in the learning process. On a theoretical level, the article presents a variant of realization of a musical interpretation while working with K. D. Balmont’s poem “I am a wild wind, I blow eternally...” (1897) within an optional course designed for secondary school students with a humanitarian bias. The practical part presupposes testing the materials available and evaluating the empirical data.

*Keywords:* symbol; Russian symbolism; innovative pedagogy; pedagogical innovations; poetic texts; Russian poetry; poetic creative activity; Russian poets; poems; poem analysis; senior secondary schoolchildren; methods of teaching literature; methods of teaching literature at school; literature lessons; 11th form pupils.

**Аннотация.** Современное развитие литературного образования предполагает поиск инновационных методов работы с текстами художественных произведений – этим в свою очередь определена актуальность научного исследования, а также потребностью в гуманизации образования, духовно-нравственном совершенствовании старшего школьника с целью воспитания социально-ответственной и практически-ориентированной личности. Особо остро ставится проблема использования интерпретационного инструментария при анализе литературного произведения, в том числе соотносятся различные способы введения музыкальных интерпретаций в структуру занятий по литературе, поэтому необходимо детальное рассмотрение музыкальной интерпретации как средства анализа лирического текста. В частности, это связано с представлением поэзии русского символизма в качестве самостоятельной категории, использующей в основе принцип «музыкальности» и требующей уточнения в рамках школьной программы. Экспериментально полученные данные подтвердили актуальность избранной темы и позволили наметить дальнейшие пути решения поставленных задач. В данной статье описывается применение музыкальной интерпретации, интегрированной в комплексную систему сопоставительного и интертекстуального анализа, при точечном обращении к произведениям русского символизма и его философской концепции, эксплицированной средствами-активизаторами (символами), призванными осуществить планомерность включения «концепт-содержания». В 11 классе у конкретного школьника или коллектива обучающегося развито индивидуальное понимание текста посредством музыкальных интерпретаций. Это сочетается с возрастными и психологическими особенностями старшеклассников. Учащиеся склонны к импровизации в выборе тех или иных музыкальных интерпретаций к стихотворению. Учитывая личностные характеристики старших школьников, необходимо уделять особое внимание тому, какие собственные музыкальные интерпретации может предложить или создать ученик в процессе обучения. На теоретическом уровне приводится вариант реализации музыкальной интерпретации при работе со стихотворением К. Д. Бальмонта «Я вольный ветер, я вечно вею...» (1897) внутри факультативного курса, разработанного для учащихся старших классов с гуманитарным уклоном. Практическая часть представлена апробацией имеющихся материалов и оценкой эмпирических данных.

**Ключевые слова:** символ; русский символизм; инновационная педагогика; педагогические инновации; поэтические тексты; русская поэзия; поэтическое творчество; русские поэты; стихотворения; анализ стихотворений; старшеклассники; методика преподавания литературы; методика литературы в школе; уроки литературы; одиннадцатиклассники.

**Для цитирования:** Ананьев, С. М. Музыкальная интерпретация как смысловой акцент при анализе в 11 классе стихотворения К. Д. Бальмонта «Я вольный ветер, я вечно вею...» / С. М. Ананьев. – Текст: непосредственный // Филологический класс. – 2020. – Т. 25, № 1. – С. 184–194. – DOI: 10.26170/FK20-01-18.

**For citation:** Ananyev, S. M. (2020). Musical Interpretation as Semantic Emphasis in the Analysis of the Poem “I am a Wild Wind, I Blow Eternally...” by K. D. Balmont in the 11th Grade. In *Philological Class*. Vol. 25. No. 1, pp. 184–194. DOI: 10.26170/FK20-01-18.

Новейшие технологии анализа текста, где ведущую роль занимает проблема интерпретации художественного произведения, всё больше привлекают исследователей. Как отмечается в работе А. Г. Горнфельда: «Небезразличными к проблеме оказались и некоторые школьные методисты, утверждающие, что интерпретация художественных текстов – основа основ литературного образования и что интерпретацией нужно заниматься на каждом уроке» [Горнфельд 1912: 8]. Это иной раз подтверждает неизученность исходной проблемы в сфере школьного образования.

В методике преподавания литературы использование музыкальных интерпретаций применительно к литературным произведе-

ниям успешно зарекомендовало себя в качестве высокоэффективного инструмента для совершенствования навыков восприятия художественного текста, однако, с точки зрения современных концепций литературного образования, изучение лирики в данном ключе требует дополнительного обоснования.

Музыкальные интерпретации передают настроение автора, поддерживают созданную на уроке атмосферу и помогают вырабатывать у школьников духовно-нравственную оценку событий, происходивших в жизни и творчестве поэта. Не стоит забывать и о том, что методическая деятельность предполагает субъект-субъектные отношения, в ходе которых осуществляется передача знаний, поэтому

музыкальная интерпретация должна пониматься гораздо шире, нежели инструмент для достижения поставленной задачи, но и как инструмент духовной сферы человека, раскрывающей его нравственный и сотворческий потенциал.

Стирание грани между литературой, «самым отвлеченным из искусств, если думать о пластике, вещественности, ткани произведения» [Маранцман 1998: 91] и жизнью с помощью музыкальной интерпретации усиливает познавательный эффект, не создавая в умах наивно-реалистического восприятия художественного текста. Многогранная структура самого понятия «интерпретация», которое «в педагогической науке связано с учебным процессом и рассматривается как творческое взаимодействие личностей автора и интерпретатора» [Доманский 2016: 74] позволяет нам это сделать. Г. И. Беленький подчеркивал: «Что касается школы, то можно говорить об интерпретации учительской и ученической. Готовясь к изучению произведения в классе, учитель продумывает его идейно-художественную концепцию, вырабатывает либо свое толкование творения писателя, либо присоединяется к тому, в чем убедила его научная критическая литература...» [Беленький 2012: 56].

Педагог-словесник в своей практической деятельности может использовать различные способы реализации музыкальных интерпретаций:

- «подбор музыкального образа», «сочинение по музыкальным впечатлениям», «музыкальные загадки» [Брякова 2008: 73–74];
- «продумывание музыкального сопровождения» [Ляпина 2014: 38];;
- «опережающее прослушивание музыкальных произведений» [Борщевская 2015: 73] и др.

Нередко, посещая дома-музеи, посвященные творчеству определенного автора, мы видим применение музыкальных интерпретаций в целях актуализации литературного текста.

Непосредственное применение музыкальной интерпретации в школе может осуществляться как в рамках самого урока, так и в более удобной для этого форме:

- «литературные беседы»;
- «литературные вечера»;
- «литературные салоны» и др.

Не менее важно учитывать такие приемы, как выявление особенностей претворения литературного сюжета в музыке или музыкальной темы в художественном произведении; наблюдение за средствами выразительности словесного и музыкального искусства. Безусловно, сама лирика настраивает ученика на творческий лад, создает благоприятную эмоциональную атмосферу, заставляет задуматься о чем-то возвышенном, одухотворенном.

В прямом смысле «музыкальная интерпретация» – это один из путей анализа художественного произведения, что напрямую соотносится с мыслью Р. В. Якименко о том, что «любая интерпретация неизбежно ведет к акцентированию одних и игнорированию других элементов художественного целого» [Якименко 2012: 286].

При всем удобстве использования музыкальных интерпретаций на уроках литературы мы не можем считать их универсальной величиной, так как их реализация возможна только при взаимодействии с другими элементами системы педагогической деятельности.

Проблема использования музыкальных интерпретаций рассматривается представителями разных научных специальностей, где важное место занимают исследования о содружестве искусств на уроках литературы, работы о художественном мире, поэтике и музыкальных образах в лирике К. Д. Бальмонта.

Поэзию русского символизма отличает особая «музыкальность», которая позволяет нам выйти на наиболее приемлемую в хронологическом плане сферу для истолкования лирических произведений, что входит в «универсальную эстетическую категорию художественной рецепции» [Groeben 1972: 79]. В этой связи примечательно рассуждение В. А. Доманского о том, что «Константин Бальмонт пытался синтезировать поэзию и музыку» [Доманский 2012: 20].

Музыкальная интерпретация способна показать индивидуально-авторскую и эмоциональную оценку событий, оставивших свой след в проекции времени: «Нужно научить

школьников соотносить то, что они читают, с большими конфликтами эпохи» [Беленький 1962: 16]. К. Д. Бальмонт относится к группе «писателей, подсознательно или открыто противопоставлявших своё творчество современным социально-историческим реалиям, близких идее „чистого искусства“: „Я – для всех и ничей...“» [Зинин 2015: 16].

Любопытно отношение к изучению поэзии символизма в школе начала XX века: при сравнении с опытом прошлого «Проблемы преподавания словесности в частном педагогическом журнале „Вестник воспитания“ (1890–1917)» мы наблюдаем, что на тот период «изменение круга читательских интересов» было связано с «изменившейся социокультурной ситуацией в России», и наоборот «всё большую популярность у юного читателя приобретали А. А. Блок, К. Д. Бальмонт, В. Я. Брюсов, Д. С. Мережковский и др.» [Лазарев 2015: 154].

Вызовы современности продиктованы необходимостью актуализации творчества русских символистов, возвращением модернистской поэзии прежнего статуса: актуальное – тогда, может быть востребовано и сейчас, если у современных школьников, изучающих русскую литературу, появится ощущение той эпохи через духовно-нравственное созерцание не менее «революционной» действительности. Требуется утверждение символизма в качестве вневременной концепции и для этого есть веское основание: «Каждое произведение искусства может быть испытываемо с точки зрения символизма» [Иванов 1974, т. 2: 610]. Концепция русского символизма парадигмальна; произведениям присваивается особая метафизическая функция постижения действительности, уходящая корнями в космогоническое строение бытия, чему К. Д. Бальмонт отводил особое место, выделяя «художественную впечатлительность и восприимчивость поэтов-символистов» [Vorova 2015: 152].

Осмысление поэзии символистов русской критикой и литературоведением способствует пониманию сложных художественных явлений, авторской мысли, объективной оценке творчества художника и особенностей эпохи. Важную роль при этом занимают также философские и психолого-педагогические источники.

Поскольку музыкальная интерпретация в первую очередь влияет на такие психические процессы, как мышление, восприятие, память, то при любой работе с учениками важна роль мотивации. Принцип сознательности и творческой активности учащихся в обучении – один из главных принципов современной дидактической системы, согласно которой обучение эффективно тогда, когда ученики проявляют познавательную активность, являются субъектами деятельности. Это выражается в том, что учащиеся осознают цели учения, планируют и организуют свою работу, умеют себя проверить, проявляют интерес к знаниям, ставят проблемы и умеют искать их решения.

Вводя музыкальную интерпретацию при анализе текста, мы не только находим адекватный способ общения с современными школьниками, но и постепенно приобщаем их к основам науки, поэтому важно учитывать и логику осуществления «герменевтической деятельности», парадигма которой представлена следующим образом: «понимание – интерпретация – применение» [Сосновская 2015: 224].

Необходимо отметить, что «предпочтительным возрастом для работы, связанной с концепт-анализом слова», который влияет на вариативность музыкальных интерпретаций, «является средний и старший подростковый возраст, так как на данном этапе психологического развития школьника происходит смена типов мышления с конкретного на образный и абстрактный» [Юшкевич 2019: 32].

Мы отмечаем также важность работы и в связи с выбранной возрастной группой. В этом смысле музыкальная интерпретация лирики вносит огромный вклад в творческое развитие школьника и может «в значительной степени выступать как средство для самоидентификации» [Farin 2011: 11].

Результаты, полученные в ходе проведения факультативных занятий в старшей школе, показывают, что обращение к музыкальным интерпретациям способствует более эффективному овладению новой информацией и новыми видами деятельности, формированию личностной оценки и интереса к процессу анализа поэтического текста. Подача лекционного материала сопровождается фикса-

цией учащимися старшего звена важных для понимания параллелей.

Рассмотрим анализ произведения К. Д. Бальмонта «Я вольный ветер, я вечно вею...» (1897) с помощью музыкальной интерпретации.

*«Учитель – предшествующий элемент,  
ученик – последующий элемент,  
знание – соединение,  
наставление – средство соединения»*

«Тайттирия-упанишада» (3 гл.)  
[Сыркин 1992, кн. 2: 78]

Стихотворение К. Д. Бальмонта «Я вольный ветер, я вечно вею...», написанное в 1897 г., входит в состав сборника «Тишина. Лирические поэмы» (1898) и заключено в подцикл «Снежные цветы» цикла «Воздушно-белые». Отметим, что склонность к циклизации и композиционной завершенности, – важная деталь для усвоения концепции русского символизма, так как подобной практики придерживались многие модернисты. В качестве примера мы могли бы привести «Снежную маску» (1907) А. А. Блока, секционноразделенную на «Снега» и «Маски». По мнению «Рыцаря без укоризны» (М. И. Цветаева «Стихи к Блоку»: «Нежный призрак...» (1916)): «„Тишина“ (третий сборник) – самое нежное и самое детское создание Бальмонта. В нем сразу намечаются „приятные“ стихи, как будто гремучий, досадный тормоз перестал верещать и колеса плавно идут по рельсам. Ряд глубоких образов появился у Бальмонта только в „Тисине“. Это был как бы подход (осторожный еще) к большой горе, первая проба, после которой с небольшим промежутком колебаний („Горящие здания“) обозначилась и самая вершина» (А. А. Блок «К. Д. Бальмонт. Собрание стихов») [Блок 2003: 151].

Из наиболее часто употребляемых К. Д. Бальмонтом символюкомпонентных образов сборника в лексемном представлении, опуская словоизменительную парадигму, выделим: «Земля» (≈ 20), «Волна» (≈ 20), «Цветок» (≈ 19), «Свет» (≈ 18), «Ветер» (≈ 17), «Сердце» (≈ 16), «Звезда» (≈ 16), «Тень» (≈ 14), «Печаль» (≈ 13), «Ночь» (≈ 12), «Море» (≈ 12), «Мечта» (≈ 11), «Небеса» (≈ 10), «Любовь» (≈ 10), «Красота» (≈ 10), «Пустыня» (≈ 9), «Мир» (≈ 9), «Смерть» (≈ 8), «Луна» (≈ 8), «Жизнь» (≈ 8), «Душа» (≈ 8), «Гора» (≈ 8), «Царство» (≈ 7), «Тишина» (≈ 7),

«Солнце» (≈ 7), «Небо» (≈ 7), «Мгла» (≈ 7), «Лёд» (≈ 7), «Вода» (≈ 7), «Туча» (≈ 6), «Правда» (≈ 6), «Лебедь» (≈ 6), «Корабль» (≈ 6), «Вечер» (≈ 6).

В рамках концептуального анализа обратимся к произведению «Я вольный ветер, я вечно вею...» (1897) (справедливость выбора может быть аргументирована оценкой лидирующих позиций статистики).

На первый взгляд, символика стихотворения представляется не явно выраженной, из-за чего в заблуждении можно отнести его к пейзажной лирике, однако, зная о стремлении символистов к проникновению в тайны бытия, мы будем обращаться к фактам и заключениям, которые приоткроют завесу – демаркируют образ и символ.

Когда весной 1897 г. К. Д. Бальмонт со своей женой, Екатериной Алексеевной, прибывает в Англию для чтения лекций по литературе в Оксфордском университете, он знакомится с ученым-индологом М. Мюллером, под влиянием которого поэт начинает осваивать культурно-мифологический и религиозный пласт древнейшего народа. Помимо этого, его увлекают англоязычные издания Е. П. Блаватской, в которых содержалась информация об Упанишадах и Ведах. Немного позже после выхода «Тисины» в упомянутом ранее сборнике «Горящие здания» (1899), в девятом по счету цикле – «Индийские травы», мы обнаруживаем поэтическое осмысление воспринятого «Из Упанишад», где звучат сакральные строки:

«И кто проникновенным взором взглянет  
На существа как дышащие в нём,  
И на него как Гения Вселенной,  
Тогда, поняв, что слитна эта ткань,  
Ни на кого не взглянет он с презреньем»

[Бальмонт 2010: 299]

Обращение к «Упанишадам» – стремление поэта к познанию природы вещей, попытка – понять концепцию вселенной, поиск – себя и души мира в «нераздельном». Несмотря на расставленные приоритеты, в процессе анализа мы будем обращаться и к другим «мифологемам», чтобы, возможно, когда-то, подобно К. Д. Бальмонту, произнести: «Я понял мир. На многие годы, быть может, навсегда» [Куприяновский 2014: 50].

В этой традиции ветер отождествляется с божеством: «Огонь решил: „Я буду гореть“.

Солнце: „Я буду греть“. Луна: „Я буду сиять“. И так же [решили] другие божества, [каждое] согласно [своему] божественному [делу]. И каково срединное дыхание между жизненными силами, таков ветер между этими божествами. Ибо другие божества идут на покой, но не ветер. Ветер – это божество, которое никогда не садится» (Брихадараньяка-упанишада, пятая брахмана) [Сыркин 1991, кн. 1: 82].

Ветер – связующий элемент мироздания, поэтому, вчитываясь в бальмонтские строки, мы наблюдаем постоянное перемещение от одного объекта к другому, прикосновение к разного рода стихиям в имманентном парении. Если «воздушное пространство – соединение» («Лазурь»), то «ветер – средство соединения», подобно этому, ветер, для которого неведомы какие-либо границы, проникает в сущность «ив», «лаская» их материальную оболочку, «ветви», нежится в «травках» и «нивах», «целует ландыш». Его настроение, равно как и предназначение, меняется в зависимости от приходящего – так, если центральным божеством согласно мифологии индуизма, олицетворяющим ветер и воздушное пространство, является Ваю, или Анила, то часто синонимичный ему Вата отвечает за устроение штормов, грозных бурь, что проявляется в «росте циклона», волнении «моря», «громе в немом просторе». С другой стороны, существуют два образа абсолюта («космическое начало»), которые позволяют нам увидеть лирического героя произведения. Описанное выше – *невоплощенный*, то есть «это ветер и воздушное пространство; это бессмертный, этодвигающийся, это истинный. Сущность этого невоплощенного, этого бессмертного, этогодвигающегося, этого истинного – *пуруша*» [Сыркин 1992, кн. 1: 87]. Пуруша – прообраз создателя вселенной, из дыхания («*праны*») которого по легенде возник Ваю.

Связь с божественным здесь подчеркивается такими символами «бессмертия» (восточная символика) и «чистоты» (славянская мифология), как ива и ландыш, однако вскоре мы увидим, что они в данном случае амбивалентны.

*Воплощенный* – «тот, который отличен от ветра и воздушного пространства; это смертный, это неподвижный, это существующий. Сущность этого воплощенного, этого смерт-

ного, этого неподвижного, этого существующего – [солнце], которое греет, ибо оно – сущность существующего» [Сыркин 1992, кн. 1: 87]. Иными словами, в воплощенном образе «Брахмана» мы склонны различать автора, терзаемого потугами любви, лицемерить обжигающий огонь сердца: «в любви неверный», «забвением вею», «протяжный стон»; невластность над искушением: «нежней, чем фея ласкает фею». Как было замечено П. В. Куприяновским, Н. А. Молчановой: «Екатерина Алексеевна знала за мужем» некоторые «слабости, поэтому редко оставляла его одного» [Куприяновский 2014: 60]. Из личных воспоминаний жены поэта: «в Бальмонте жило два человека. Один – настоящий, благородный, возвышенный, с детской и нежной душой, доверчивый и правдивый, а другой – полная его противоположность» [Куприяновский 2014: 61]. В результате, в жизни поэта появилась Е. К. Цветковская.

Отношение к «земному» повлияет на значение символического ряда – «ива» станет выражением «горя и смерти», «ландыш» – «слёз» (христианские сказания); «кровавых слёз» (языческая легенда о Ландыше).

На этом этапе учителю следует выдержать небольшую паузу.

*Вариант введения музыкальной интерпретации.*

В древнегреческой мифологии повелителем ветров считается Эол, в честь которого была названа воздушная арфа.

Обычно, говоря о музыкальном воплощении, мы связываем свои представления с конкретным произведением искусства, которое имеет заданную форму. Наличие формальных признаков позволяет произвести классификацию, определить жанровую специфику, увидеть автора «за» его творением. Возможность многократного повторения «созданного» или же самостоятельное воспроизведение – привносит новые смыслы, расширяет поле интерпретационной деятельности. Яркий пример, демонстрирующий то, насколько это актуально сейчас, мы наблюдаем в творчестве Джованни Мария Пала, который смог найти музыку в «Тайной вечере» Леонардо да Винчи. Но в случае с «Эоловой арфой» нужно говорить о феномене относительной невоспроизводимости. Несмотря на то, что существуют

альбомы (Х. Би, Ч. Ханкок «The Wind Harp – Song From The Hill» и др.), на которых записано звучание инструмента, и при посещении определённых точек мира (Неграр Вальполличелла «Arpa eolica di Mazzano», Пятигорск «Беседка „Эолова арфа“» и др.) можно зафиксировать услышанное с помощью различных устройств, – происходит транспонирование «символа», появляется «принадлежность», утрачивается связь антитетических начал: «Колебания струн под действием ветра ассоциируются с движениями человеческой души, а сама арфа выступает посредником между земным и потусторонним» [Яницкая 2009:147]. Здесь нам не столько важен «принцип действия», или «наглядность», которая может быть достигнута привлечением медиа-контента («вторичный элемент анализа»), сколько осознание символа-образной природы. Мелодия ветра хаотична, нестабильна, детранспарентна – его «порывы» непредсказуемы, «молчание» арфы семантически сингулярно: «Пересечение мотивов „ветра“, „вольности“ и „волны“ отсылает к первобытной силе ветра (бури), независимой от человеческой воли, чья анархическая аллегорика интегрируется в символику хаоса и природы» [Ханзен-Лёве 2003: 161]. Такая символ содержащая музыкальная интерпретация способна вызвать целый ряд музыкальных ассоциаций по степени эмоционального напряжения (для одних учеников это выход на классическую музыку: «П. И. Чайковский „Времена года“, Л. ван Бетховен „Лунная соната“; в некоторых случаях на „классику“ старшеклассники ссылаются через аниме-сериалы (К. Исигуро „Твоя апрельская ложь“ – Ф. Крейслер „Муки любви“), а также компьютерные игры („Eternal Sonata“ – Ф. Шопен „Étude Op. 10, No. 3“ и проч.); для других – отсылка к известным рок-композициям: «Мусорный ветер» («Крематорий»), «Смелчак и ветер» («Король и Шут»), «Ураган» («Агата Кристи») и др.; кто-то, имея навык владения музыкальными инструментами, предлагает самостоятельно созданные композиции или импровизации; то же самое применимо и к личности преподавателя, благодаря чему появляется созвучность между изучаемым произведением и, например, стихотворением «Я мечтою ловил уходящие тени...» (1895) в исполнении

С. А. Зинина, что особо важно в масштабах современности, так как в XXI веке доминирует плюрализм стилей, всё большую популярность набирает «замена» человека на виртуальную анимированную или клон-проекцию с применением технологий искусственного интеллекта («Мику Хацунэ» и др.), в киберпространстве распространено саморежиссирование художественных постановок («The Play's the Thing»). Иными словами, общая цель, которая объединяет бальмонтовскую метафизику и действительность, – поиск истины.

Считаем целесообразным воспроизвести на уроке фрагмент звучания Эоловой арфы, работающей без участия человека.

Музыкальность произведения прослеживается и на уровне ритмико-стилистически-организационной структуры – оно написано четырехстопным «гиперкаталектическим» ямбом с использованием женской, простой, открытой и точной рифм при двусложной клаузуле; вид рифмовки – перекрестный (abab); система – устойчивая десятисложная (число 10 может быть истолковано с позиции Лінгама, «священного символа Шивы» [Рошаль 2003: 42]) с гиперйотированностью («-ю», «-я» – 15 и 7 повт.), полифоническая (в звуковой форме доминирует «а» – 42 повт. – «мистическая традиция отождествляет Вишну с этим звуком» [Алиханова 1974: 235]), с амплификацией – «вею, млею, лелею», с тавтологическими эпитетами – «немой», «воздушный» [ветер], «лёгкий» [ветер], «метафорическими-субстантивными» – «Лазурь» [«пространство»], цветовыми – «светлый» [по отношению ко времени года], изобразительными – «сонный» [недвижный, в знач. штиль – «вздыхнув, немею» – колыхание ивовых ветвей прекращается], оценочными – «вольный» и эмоциональными – «влюбленный», «неверный», «протяжный», «счастливый» с «адвербиализационными» усилителями – «вечно», «всегда», «индивидуально-авторскими компаратив-компликационными» – «нежней, чем фея ласкает фею». Сравнение – «как вестник мая» – единично, однако оно может служить аллюзией к «ветру с Малайи („горы Малабарского побережья (Западные Гхаты)“), который «обессиливает путников весной потому, что пробуждает в душе их томление любви» [Али-

ханова 1974: 109] – к месту указать на омофоны «немая» и «не моя»: «юная свежесть и беззаботность („весна“) сливается с пассивным желанием смерти и заката („морская глубина“» [Ханзен-Лёве 2003: 161]; май, как пятый месяц в году, активизирует символику числа 5, которая в индуизме соответствует «пяти ликам Шивы» [Рошаль 2003: 35] и проч. Стихотворение деноминировано, изначально «Вольный ветер» (1898, «Южное обозрение» (?)). Использование прописной буквы «Лазурь», «Море», очевидно, продиктовано интерпретацией *трех* из пяти [великих] элементов (вода «Море», огонь «гром», земля «трава», *ветер*, пространство «Лазурь») в рамках «аллегории мира как колеса, близкой к представлениям санхьи» – скрытая ссылка на троимирие: «согласно пояснению Шанкары, упоминаемые огонь и земля образуют первый мир; ветер и воздушное пространство – второй; солнце и небо – третий». Например, «относительно миров: земля – предшествующий элемент, небо – последующий элемент» [Сыркин 1992, кн. 1: 194] (*выделение по степени иерархии*). Помимо этого, индийский философ Гарги Вачакнави замечает: «Всё выткано „вдоль и поперек“ на воде, вода – на ветре, ветер – на воздушном пространстве» [Сыркин 1992, кн. 1: 56–57]. Также речь может идти о троице – «Ишвара, вселенная, живые существа» – как о совокупности бытия.

Чтобы избежать затруднений при определении стихотворного размера, требуется цезурирование:

«Я вёю, млёю, // воздушный, сонный...» –  
 [ \_ \_ | \_ \_ | \_ // \_ \_ | \_ \_ | \_ ] .

Звукопись проявляется и аллитерационно, и ассонансно, что создает, по мнению А. А. Преображенской, «звуковой образ ветра», а сменяющаяся смысло-образная интонация позволяет отнести его к разряду «экспрессем»: «Из лёгкой, воздушной стихии ветер превращается в разрушительную, мощную и страшную, сметающую всё на своём пути» [Преображенская [http](http://)].

Список примерных вопросов учителя:

1. Как музыкальная интерпретация влияет на уровень восприятия поэтического текста?
2. Помогает ли она взглянуть во всё многообразие внутреннего мира поэта, почувствовать некий «духовный мистицизм»?

3. Автор отождествляет себя с ветром или указывает на нечто «непознанное», «неподвластное» – то, что находится «над» человеческой природой?

4. Какая особенность Эоловой арфы усиливает представление о символическом содержании произведения? Какие собственные музыкальные интерпретации вы могли бы предложить?

5. Как музыкальная интерпретация сочетается с анализом стихотворения «Я вольный ветер, я вечно вею...» (1897)?

В качестве домашнего задания учитель предлагает старшеклассникам ознакомиться с полной версией сочинения («Тишина. Лирические поэмы» (1898)) и с использованием словаря символов, при помощи Интернет-ресурсов подготовить индивидуальные доклады, в которых прозвучал бы вывод-рассуждение о том, почему для поэта бессознательно приоритетны те или иные «символические описания»? (Символика чисел также должна быть учтена и сопоставлена с «символами»).

Старшеклассники так характеризуют уроки с использованием музыкальной интерпретации:

«Да, я хотела бы, чтобы уроков с использованием музыкальной интерпретации было больше, поскольку считаю это не только эффективным, но и очень интересным. На мой взгляд, музыкальная интерпретация может показать чувства, заложенные в художественном произведении, которые невозможно выразить словами. На уроке были развенчаны мои нынешние представления, показана сложная символика произведения и его смысловая ценность»;

«Мне кажется, что музыкальная интерпретация акцентирует внимание на тех вещах, которые бы мы могли усвоить на обычном уроке – только с другой стороны. Она как бы насыщает лирику новыми красками. После того как я прочувствовал текст изнутри, я смог увидеть новые грани в творчестве поэта» и т. д.

Ученики 11 класса отмечают, что увеличение числа уроков с использованием музыкальной интерпретации «позволит более широко подойти к изучению художественных текстов на занятиях по литературе». Кроме того, по мнению учащихся старших классов,



в качестве символ содержащей музыкальной интерпретации могут восприниматься такие инструменты, как «шарманка», «серинет», «музыкальная шкатулка» и др.

Предлагаемые вопросы направлены на выявление основ философской концепции русского символизма, постижение лирического текста и его смысло-образных компонентов, влияют на духовно-нравственный потенциал личности, мотивируют на культуросообразное мышление, помогают сконцентрировать внимание учащихся старшей школы на музыкальной интерпретации как средстве анализа литературного произведения.

Рассмотрение проблемы интерпретации художественного текста музыкальными средствами позволило сделать выводы и подвести некоторые итоги данного исследования:

1. Важно учитывать специфику художественного текста при выборе музыкальных интерпретаций для урока литературы.

2. Одной из важных задач урока является создание условий для индивидуального роста личности. Это напрямую связано и с эмоциональным комплексом, и с особенностями восприятия лирики как особого рода литературы.

3. В сознании современных школьников произведения малых форм вызывают больший эмоциональный отклик, нежели объемные произведения.

4. Музыка, взаимодействуя с текстом, сосредотачивает внимание учащихся на постижении авторского замысла.

5. При реализации музыкальных интерпретаций важную функцию выполняет сотрудничество педагога и ученика.

Использование музыкальной интерпретации на уроках литературы не противоречит задачам логического анализа произведения и развитию эстетического чувства. Обостряется способность к переживанию и сопереживанию, чему в системе непрерывного литературного образования отводится значительное место, ведь «именно педагог-словесник должен со своей позиции соотносить ценностно-смысловые и деятельностные пласты содержания литературного развития человека на разных ступенях литературного образования» [Миронова 2011: 80].

Всё это положительно сказывается на мотивации к чтению, формировании интереса к лирике К. Д. Бальмонта, а также пониманию эпохи.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бальмонт / П. В. Куприяновский, Н. А. Молчанова. – Москва: Молодая гвардия, 2014. – 345 с.
- Бальмонт, К. Д. Собрание сочинений: в 7 т. / К. Д. Бальмонт; вступ. ст. В. Макарова. – Москва: Книжный Клуб Книговек, 2010. – Т. 1: Полное собрание стихов 1909–1914: Кн. 1–3. – 504 с.
- Беленький, Г. И. Литература в школе вчера и сегодня: книга для учителя / Г. И. Беленький. – Москва: Мнемозина, 2012. – 159 с.
- Беленький, Г. И. О преподавании литературы в старших классах одиннадцатилетней школы / Г. И. Беленький, Н. В. Колокольцев, Б. К. Лондон. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 152 с.
- Блок, А. А. Полное (академическое) собрание сочинений и писем: в 20-ти томах / А. А. Блок. – Москва: Наука, 2003. – Т. 7. – 503 с.
- Борщевская, М. Ю. Слово и музыка: обучение интерпретации на уроке литературы / М. Ю. Борщевская // Проблемы изучения литературы в современном информационно-образовательном пространстве. XXII Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции, 21–22 марта 2014 г. – Москва, 2015. – 160 с.
- Брякова, И. Е. Готовность студентов к развитию творческих способностей учеников как аспект формирования креативной компетентности будущих учителей-словесников / И. Е. Брякова; Мин-во образования и науки РФ, Федер. агентство по образованию, Оренб. гос. пед. ун-т. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. – 188 с.
- Горнфельд, А. Г. О толковании художественного произведения / А. Г. Горнфельд. – Санкт-Петербург, 1912. – 34 с.
- Доманский, В. А. Внутритекстовая связь литературы и живописи в процессе изучения русской классики / В. А. Доманский // Изучение русской литературной классики в школе: вчера, сегодня, завтра. XIX Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции, 24–25 марта 2011 г. – Москва, 2012. – 178 с.
- Доманский, В. А. Научно-методическое наследие и современное литературное образование / В. А. Доманский // XXIII Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции, 19–20 марта 2015 г. / отв. ред. В. Ф. Чертов. – Москва: Экон-Информ, 2016. – 168 с.

Дхваньялока («Свет дхвани») / пер. с санскрита, введ. и коммент. Ю. М. Алихановой. – Москва: Наука, 1974. – 304 с.

Зинин, С. А. Вопросы методологии школьного изучения литературы в контексте современной образовательной ситуации / С. А. Зинин // Проблемы изучения литературы в современном информационно-образовательном пространстве. XXII Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции, 21–22 марта 2014 г. – Москва, 2015. – 160 с.

Иванов, В. Собрание сочинений: в 4-х томах / В. Иванов. – Брюссель: Foyer Oriental Chrétien, 1974. – Т. 2. – 852 с.

Лазарев, Ю. В. Проблемы преподавания словесности в частном педагогическом журнале «Вестник воспитания» (1890-1917) / Ю. В. Лазарев // Проблемы изучения литературы в современном информационно-образовательном пространстве. XXII Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции, 21–22 марта 2014 г. – Москва, 2015. – 160 с.

Ляпина, А. В. Методика преподавания литературы / А. В. Ляпина. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2014. – 204 с.

Маранцман, В. Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством / В. Г. Маранцман // Литература в школе. – 1998. – № 8 – С. 91–98.

Миронова, Н. А. Учитель-словесник и современный образовательный процесс / Н. А. Миронова // XVIII Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции, 17–18 марта 2010 г. / отв. ред. В. Ф. Чертов. – Москва: МПГУ, 2011. – 150 с.

Полная энциклопедия символов / сост. В. М. Рошаль. – Москва: Эксмо; Санкт-Петербург: Сова, 2003. – 528 с.

Преображенская, А. А. Звуконисья как способ актуализации экспрессы ветер в творчестве К. Д. Бальмонта / А. А. Преображенская. – URL: <http://balmontoved.ru/knigi/211-a-a-preobrazhenskaja-g-shuja-zvukopis-kak-sposob-aktualizatsii-ekspressey-veter-v-tvorchestve-k-d-balmonta.html> (дата обращения: 05.02.2020). – Текст: электронный.

Сосновская, И. В. Методологический аспект современного урока литературы / И. В. Сосновская // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – № 10–1. – С. 220–225.

Упанишады: в 3-х кн. / пер. с санскрита, исслед., коммент. и прилож. А. Я. Сыркина. – Москва: Наука; Ладомир, 1992. – Кн. 2. – 338 с.

Упанишады: в 3-х кн. / пер. с санскрита, исслед., коммент. и прилож. А. Я. Сыркина. – Москва: Наука; Ладомир, 1992. – Кн. 1. – 242 с.

Ханзен-Лёве, А. Русский символизм. Система поэтических мотивов. Мифопоэтический символизм. Космическая символика / А. Ханзен-Лёве; пер. с нем. М. Ю. Некрасова. – Санкт-Петербург: Академический проект, 2003. – С. 816. – (Серия «Современная западная русистика», т. 48).

Юшкевич, М. А. Работа с концептами на уроках литературы (на примере изучения романа И. С. Тургенева «Отцы и дети») / М. А. Юшкевич // Магистр – науке и образованию: Актуальные проблемы современного литературного образования: материалы V всероссийской научной видеоконференции с международным участием, г. Москва, 18 апреля 2019 г. / отв. ред. А. М. Антипова. – Москва: МПГУ, 2019. – 98 с.

Якименко, Р. В. К проблеме отбора отечественной поэзии XX века для изучения в профильных гуманитарных классах / Р. В. Якименко // Казанская наука. – 2012. – № 9. – С. 282–287.

Яницкая, Н. И. Образ-символ эоловой арфы и синестезия в английской и русской поэзии романтизма / Н. И. Яницкая // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 39 (177). – С. 147–150.

Farin, K. Jugendkulturen heute: ein Essay / K. Farin // Psychologie und Gesellschaftskritik. – 2011. – № 35 (2). – P. 9–26.

Groeben, N. Literaturpsychologie: Literaturwissenschaft zwischen Hermeneutik und Empirie / N. Groeben. – Stuttgart: Kohlhammer, 1972. – 269 p.

Vorova, T. P. (2015). Short Excursus into the History of the Russian Symbolism Origin / T. P. Vorova. – 2015. – 217 p.

## REFERENCES

Alikhanova, Yu. M. (Ed.). (1974). *Dkhvan'yaloka («Svet dkhvani»)* [Dkhvanyaloka (“Dkhvana Light”)]. Moscow, Nauka. 304 p.

Bal'mont, K. D. (2010). *Sobranie sochinenii: v 7 t.* [Collection of Works, in 7 vols.]. Moscow, Knizhnyi Klub Knigovek. Vol. 1: *Polnoe sobranie stikhov 1909–1914*: Kn. 1–3. 504 p.

Belen'kii, G. I. (2012). *Literatura v shkole vchera i segodnya* [Literature at School Yesterday and Today]. Moscow, Mne-mozina. 159 p.

Belen'kii, G. I., Kolokol'tsev, N. V., London, B. K. (1962). *O prepodavanii literatury v starshikh klassakh odinadtsatiletnei shkoly* [On Teaching Literature in High School of 11-year-old School]. Moscow, Izdatel'stvo APN RSFSR. 152 p.

Blok, A. A. (2003). *Polnoe (akademicheskoe) sobranie sochinenii i pisem: v 20-ti tomakh* [Full (Academic) Collection of Works and Letters, in 20 vols.]. Moscow, Nauka. Vol. 7. 503 p.

Borshchevskaya, M. Yu. (2015). Slovo i muzyka: obuchenie interpretatsii na uroke literatury [Word and Music: Teaching Interpretation in Literature Lesson]. In *Problemy izucheniya literatury v sovremenno informatsionno-obrazovatel'nom prostranstve. XXII Golubkovskie chteniya: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 21–22 marta 2014 g.* Moscow. 160 p.

Bryakova, I. E. (2008). *Gotovnost' studentov k razvitiyu tvorcheskikh sposobnostei uchениkov kak aspekt formirovaniya kreativnoi kompetentnosti budushchikh uchitelei-slovesnikov* [Readiness of Students to Develop Creative Abilities of Pupils as an Aspect of Formation of Creative Competence of Future Verbal Teacher]. Orenburg, Izdatel'stvo OGPU. 188 p.

- Domanskii, V. A. (2012). Vnutritekstovaya svyaz' literatury i zhivopisi v protsesse izucheniya russkoi klassiki [Intra-text Connection of Literature and Painting in the Process of Studying Russian Classics]. In *Izuchenie russkoi literaturnoi klassiki v shkole: vchera, segodnya, zavtra. XIX Golubkovskie chteniya: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 24–25 marta 2011 g.* Moscow. 178 p.
- Domanskii, V. A. (2016). Nauchno-metodicheskoe nasledie i sovremennoe literaturnoe obrazovanie [Scientific and Methodological Heritage and Modern Literary Education]. In Chertov, V. F. (Ed.). *XXIII Golubkovskie chteniya: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 19–20 marta 2015 g.* Moscow, Ekon-Inform. 168 p.
- Farin, K. (2011). Jugendkulturen heute: ein Essay. In *Psychologie und Gesellschaftskritik*. No. 35 (2), pp. 9–26.
- Gornfel'd, A. G. (1912). *O tolkovanii khudozhestvennogo proizvedeniya* [On the Interpretation of Artistic Works]. Saint Petersburg. 34 p.
- Groeben, N. (1972). *Literaturpsychologie: Literaturwissenschaft zwischen Hermeneutik und Empirie*. Stuttgart, Kohlhammer. 269 p.
- Ivanov, V. (1974). *Sobranie sochinenii: v 4-kh tomakh* [Collection of Works, in 4 vols.]. Bryussel', Foyer Oriental Chrétien. Vol. 2. 852 p.
- Khanzen-Leve, A. (2003). *Russkii simbolizm. Sistema poeticheskikh motivov. Mifopoeticheskii simbolizm. Kosmicheskaya simvolika* [Russian Symbolism. System of Poetic Motives. Mythopoetic Symbolism. Space Symbols]. Saint Petersburg, Akademicheskii proekt. 816 p.
- Kupriyanovskii, P. V., Molchanova, N. A. (2014). *Balmont* [Balmont]. Moscow, Molodaya gvardiya. 345 p.
- Lazarev, Yu. V. (2015). Problemy prepodavaniya slovesnosti v chastnom pedagogicheskom zhurnale «Vestnik vospitaniya» (1890–1917) [Problems of Teaching Speech in the Private Pedagogical Journal “Journal of Education” (1890–1917)]. In *Problemy izucheniya literatury v sovremennom informatsionno-obrazovatel'nom prostranstve. XXII Golubkovskie chteniya: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 21–22 marta 2014 g.* Moscow. 160 p.
- Lyapina, A. V. (2014). *Metodika prepodavaniya literatury* [Methods of Teaching of Literature]. Omsk, Izdatel'stvo Omskogo Gosudarstvennogo Universiteta. 204 p.
- Marantsman, V. G. (1998). Interpretatsiya khudozhestvennogo proizvedeniya kak tekhnologiya obshcheniya s iskusstvom [Interpreting an Artistic Work as a Technology for Communicating with Art]. In *Literatura v shkole*. No. 8, pp. 91–98.
- Mironova, N. A. (2011). Uchitel' – slovesnik i sovremennyy obrazovatel'nyi protsess [Teacher-verbal and Modern Educational Process]. In Chertov, V. F. (Ed.). *XVIII Golubkovskie chteniya: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 17–18 marta 2010 g.* Moscow, MPGU. 150 p.
- Preobrazhenskaya, A. A. *Zvukopis' kak sposob aktualizatsii ekspressemu veter v tvorchestve K. D. Balmonta* [Sound as a Way to Update the Expressible Wind in the Work of K. D. Balmont]. URL: <http://balmontoved.ru/knigi/211-a-a-preobrazhenskaja-g-shuja-zvukopis-kak-sposob-aktualizatsii-ekspressemu-veter-v-tvorchestve-k-d-balmonta.html> (mode of access: 05.02.2020).
- Roshal, V. M. (Ed.). (2003). *Polnaya entsiklopediya simvolov* [Full Encyclopedia of Symbols]. Moscow, Eksmo, Sainr Petersburg, Sov. 528 p.
- Sosnovskaya, I. V. (2015). Metodologicheskii aspekt sovremennogo uroka literatury [Methodological Aspect of Modern Literature Lesson]. In *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 10–1, pp. 220–225.
- Syrkin, A. Ya. (Ed.). (1992). *Upanishady: v 3-kh kn.* [Upanishads, in 3 books]. Moscow, Nauka, Ladimir. Book 2. 338 p.
- Syrkin, A. Ya. (Ed.). (1992). *Upanishady: v 3-kh kn.* [Upanishads, in 3 books]. Moscow, Nauka, Ladimir. Book 1. 242 p.
- Vorova, T. P. (2015). *Short Excursus into the History of the Russian Symbolism Origin*. 217 p.
- Yakimenko, R. V. (2012). K probleme otbora otechestvennoi poezii XX veka dlya izucheniya v profil'nykh humanitarnykh klassakh [To a Problem of National Poetry of the XX Century Selection for Studying in Profile Humanitarian Classes]. In *Kazanskaya nauka*. No. 9, pp. 282–287.
- Yanitskaya, N. I. (2009). Obraz-simvol eolovoi arfy i sinesteziya v angliiskoi i russkoi poezii romantizma [Image-symbol of the Eol Harp and Synesthesia in English and Russian Poetry Romanticism]. In *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 39 (177), pp. 147–150.
- Yushkevich, M. A. (2019). Rabota s kontseptami na urokakh literatury (na primere izucheniya romana I. S. Turgeneva «Ottsy i deti») [Working with Concepts in Literature Lessons (on Example of Study of Roman I. S. Turgenev's “Fathers and Children”)]. In Antipova, A. M. (Ed.). *Magistr – nauke i obrazovaniyu: Aktual'nye problemy sovremennogo literaturnogo obrazovaniya: materialy v srossiiskoi nauchnoi videokonferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, g. Moskva, 18 aprelya 2019 g.* Moscow, MPGU. 98 p.
- Zinin, S. A. (2015). Voprosy metodologii shkol'nogo izucheniya literatury v kontekste sovremennoi obrazovatel'noi situatsii [Issues of School Literature Methodology in the Context of the Modern Educational Situation]. In *Problemy izucheniya literatury v sovremennom informatsionno-obrazovatel'nom prostranstve. XXII Golubkovskie chteniya: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 21–22 marta 2014 g.* Moscow. 160 p.

#### Данные об авторе

Ананьев Сергей Михайлович – аспирант, Московский педагогический государственный университет (Москва, Россия).

Адрес: 119991, Россия, Москва, ул. Малая Пироговская, 1, строение 1.

E-mail: mysterienfeuer@gmail.com.

#### Author's information

Ananyev Sergey Mikhaylovich – Post-graduate Student, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia).