

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ АНАЛИТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПОЭЗИИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Аннотация. Статья обращена к рассмотрению современных методов и приемов аналитической работы с произведениями новейшей русской поэзии в старших классах. На примере разбора стихотворений Алексея Цветкова «однажды солнце село навсегда...» и «он рассказал что там у них внизу...», Иосифа Бродского «Я обнял эти плечи и взглянул...», Сергея Гандлевского «Стоит одиноко на севере диком...» показаны методики использования мозгового штурма, сюжетного прогнозирования, коллективного обсуждения аргументов и контраргументов к предложенным тезисам, описывающим структурные и содержательные особенности текста. Путь анализа определяется с учетом поэтической логики конкретного произведения, его композиционных особенностей, специфики сюжетного развертывания или, наоборот, характера описательности; предлагаемые в статье приемы работы следует рассматривать не как универсальные методы анализа лирического произведения, а как обусловленные в каждом конкретном случае особенностями его поэтики. Так, парадоксальность решения «хрестоматийных» тем русской поэзии XIX века (поэт-пророк, власть слова, поэт и общество) в стихотворении А. Цветкова «однажды солнце село навсегда...» осмысливается школьниками в процессе пошагового сюжетного прогнозирования, когда почти каждый раз их предположения расходятся с авторской логикой лирического повествования. Несовпадение горизонта читательских ожиданий и лирического сюжета – отличительная черта стихотворения И. Бродского «Я обнял эти плечи и взглянул...»; осознать, каким же образом текст-«каталог» с описанием ветшающей материи (комнаты и находящейся в ней мебели) превращается в метафизическое прозрение – о человеческом одиночестве, ускользающем времени, невозвратимости прошлого, как и почему вещное переходит в экзистенциальное, школьникам помогает эксперимент с прогнозированием возможных сюжетных ситуаций, которые могли бы следовать за первой строкой. Мозговой штурм хорошо работает как прием организации аналитической деятельности при рассмотрении стихотворения А. Цветкова «он рассказал что там у них внизу...» и позволяет сопоставить, дополнить, конкретизировать предлагаемые каждой подгруппой участников истолкования стихотворения. Наконец, обсуждение проблемных вопросов и сформулированных учителем тезисов, характеризующих стихотворение С. Гандлевского «Стоит одиноко на севере диком...», позволяет увидеть текст в разных ракурсах (субъектная структура, интертекстуальный фон, особенности стилистики) и активизирует самостоятельные интеллектуальные поиски школьников.

Ключевые слова: мозговой штурм; литературные сюжеты; старшеклассники; методика преподавания литературы; методика литературы в школе; русская литература; русские поэты; поэтическое творчество.

Kuchina T. G.
Yaroslavl, Russia

METHODS AND WAYS USED FOR THE ANALYSIS OF CONTEMPORARY RUSSIAN POETRY IN SENIOR SCHOOL

Abstract. The subject of this article is using contemporary methods of analysis in teaching modern Russian poetry in high school: brainstorming, plot forecasting, problem questions and discussion. The poems of Alexsey Tsvetkov (“once the sun set forever...” and “he told that there they have down...”), J. Brodsky (“I Embraced these Shoulders”), S. Gandlevsky (“There Stands Alone in the Wild North”) are considered in the paper. The methods of analysis are chosen according to poetical logic of a text given, peculiarities of its composition, specific character of plot development or, on the contrary, its descriptive nature. The methods suggested in this article are not to be seen as universal approach to analyzing lyrics, but instead should be used with regard to distinctive features of every given poem. For instance, paradoxical interpretation of classic “common places” of Russian poetry (such as a poet as a prophet, the power of a word, a poet and the society) in A. Tsvetkov’s poem “once the sun set forever...” is comprehended by students during stepwise plot forecasting where all their assumptions differ from the author’s logic of lyrical narrative. The difference between readers’ horizon of expectation and a lyrical narration is a distinctive feature of J. Brodsky’s poem “I Embraced these Shoulders”. Students try to predict possible plot twists following the first line and thus tend to understand how a catalogue-like text consisting of enumeration of decrepit things (furniture and the room itself) turns into a metaphysical insight about human loneliness, irrevocability of the past and transforming physical matter into existential. Brainstorm might be helpful while studying A. Tsvetkov’s poem “he told that there they have down...” as it allows to compare, supplement and make precise interpretations suggested by every subgroup of participants. Finally, discussing problem questions and points about S. Gandlevsky’s poem “There Stands Alone in the Wild North”, suggested by the teacher, allows students to look at the text from different angles (subject structure of lyrical narrative, intertextual background, features of style) and encourages their independent intellectual work.

Keywords: brainstorm; literary plots; high school students; literature teaching methods; methodology of literature at school; Russian literature; Russian poets; poetic creativity.

Для цитирования: Кучина, Т. Г. Методы и приемы аналитической работы с произведениями современной русской поэзии в старших классах / Т. Г. Кучина // Филологический класс. – 2019. – № 1 (55). – С. 114–118. DOI 10.26170/fk19-01-16.

For citation: Kuchina, T. G. Methods and Ways Used for the Analysis of Contemporary Russian Poetry in Senior School / T. G. Kuchina // Philological Class. – 2019. – № 1 (55). – P. 114–118. DOI 10.26170/fk19-01-16.

Изучение современной поэзии в старших классах школы неизбежно связано как с организационными трудностями (на внепрограммные произведения никогда не хватает учебного времени), так и с собственно литературоведческими (новейшая поэзия не успевает обрасти аналитическими обзорами, разборами, выверенными методическими разработками, которыми можно было бы пользоваться при подготовке уроков). Парадоксальным образом нередко приходится сталкиваться с ситуацией, когда школьники проявляют интерес к необычным, «неклассическим» по своей поэтической структуре и языку стихотворениям современных авторов, а учителя признаются в том, что им самим для понимания нестандартных, в непривычной художественной логике написанных произведений требуется посредник-толкователь. В ситуации, когда устоявшиеся репутации есть лишь у современных поэтов старшего поколения (И. Бродский, Л. Лосев, С. Гандлевский, А. Цветков, Б. Кенжеев, Е. Шварц, Т. Кибиров, О. Седакова, О. Николаева и др.), а «текущая» журнальная или интернетовская поэзия пребывает в дискуссионном поле, где вкусовые оценки доминируют над взвешенным анализом, учителю бывает непросто выбрать «хорошие» тексты для занятий – тем более что на шкале «хорошо-плохо» все давно относительно. Но если выбор состоялся, остается вопрос: а как с этими текстами работать на уроке?

В последние пять лет центральная предметно-методическая комиссия олимпиады по литературе многократно предлагала на региональном и заключительном этапах произведения современных поэтов. Это были «Элегия о плюшевом медведе» Алексея Цветкова, «Мороз в конце зимы трясет сухой гербарий...» Ивана Жданова, «Под переплетом» Инны Лиснянской, «Трубач и осень» Бориса Рыжего и т. д. И выполненные школьниками разборы показывали умение понимать художественный язык авторов, видеть оригинальные ассоциативные переходы от одного образа к другому, адекватно истолковывать важнейшие смыслы текста, в лучших работах – встраивать его в литературные контексты и устанавливать интертекстуальные связи. В 2018 году разбор стихотворения И. Жданова на 1 туре заключительного этапа олимпиады по литературе превзошел все ожидания: 11-классники блестяще справились с целостным анализом – из более чем 100 участников только двое набрали чуть меньше половины баллов за задание, а все остальные оказались выше уровня медианы. И это означает, что даже с самыми трудными текстами современных авторов старшеклассники вполне способны интерпретационно продуктивно работать.

В образовательном центре «Сириус» (г. Сочи) современной литературе посвящаются целые смены, и работа с поэтическими произведениями (как серьезных современных авторов, так и юных поэтов – стажеров направления «Литературное творчество») – большая и значимая часть учебного процесса. (Замечу, что в «Сириусе» мой спецкурс по современной поэзии включал 28 часов аудиторной работы, в то время как на филологических факультетах вузов весь курс новейшей отечественной литературы вместе с прозой и драматургией редко превышает 30–36 часов). Рассмотренные в данной статье методы и приемы аналитической ра-

боты с разными стихотворениями современных поэтов во многом сложились именно на неформатных и неформальных занятиях с продвинутыми школьниками – разборах заданий и работ заключительного этапа всероссийской олимпиады по литературе, семинарах и мастер-классах в «Сириусе», факультативных занятиях с участниками олимпиад.

Одним из самых ярких и самых трагически звучащих поэтов современности является Алексей Цветков. Его лирика не входит в обязательную часть школьной программы, да и в обзорах современной литературы в учебниках для 11 класса сколько-нибудь подробно не представлена. Однако без рассмотрения стихотворений Алексея Цветкова характеристика отечественной поэзии рубежа XX–XXI вв. окажется явно неполной. При вручении А. Цветкову премии Андрея Белого (2007) критик Дмитрий Кузьмин подчеркнул: при смене поэтических эпох «возникает возможность появления *центральной фигуры современной русской поэзии* – и Алексей Цветков за три года активной творческой деятельности в нынешнем контексте успешно занял эту вакансию. Идея центральной фигуры не имеет ничего общего со статусом „первого поэта эпохи“ <...> Речь не о том, что автор пишет лучше других или значит для литературы больше. Речь о том, что поэтика этого автора – благодаря апелляции к наибольшему числу длящихся традиций, благодаря разнообразию инструментария – располагается в центре национального литературного пространства» [Кузьмин 2007: 39]. Конечно же, центр и периферия – понятия «нестойкие» и со временем меняющиеся местами, однако встроенность поэтики А. Цветкова в традицию и при этом очень современный художественный язык всегда делают его тексты интереснейшим объектом «пристального чтения».

Со старшеклассниками мы разбирали два стихотворения А. Цветкова – «однажды солнце село навсегда...»¹ и «он рассказал что там у них внизу...». Разбор первого произведения – вопреки методической традиции – начинался не с прочтения вслух, а с построчного знакомства с текстом на слух и прогнозирования дальнейшего развертывания лирического сюжета.

Итак, первая строчка стихотворения – «однажды солнце село навсегда». Поскольку школьники не видят ее печатного варианта, все вопросы об отсутствии знаков препинания и заглавных букв остаются на конец занятия и не мешают пониманию смысловой структуры текста. Начинаем обсуждение с вопроса о том, что же случилось в том мире, который представлен в стихотворении. Предположения старшеклассников обычно выстраиваются в двух направлениях: либо это апокалиптическая картина космической катастрофы (вариации: с затмением солнца, с погасшей звездой, остановкой времени и т. п.), либо это личная трагедия (обычно школьники говорят о крахе любовных отношений, потере возлюбленного/ой, которая приравнивается к исчезновению из жизни света). Пожалуй, самый экзотический вариант был в шутку предложен од-

¹ Детальный литературоведческий разбор стихотворения дан в статье «Слова „живые“ и „мертвые“: о метапоэтической проблематике лирики Алексея Цветкова» [Кучина, Бокарев 2013: 214–216]. Кроме того, к стихотворению обращается в своей статье «Все выживет, в фонах камня...» Е. Пестерева [Пестерева 2012: 99–114].

ним из школьников на занятии в «Сириусе»: «Пушкин умер». (Подразумеваемый контекст: Пушкин – солнце русской поэзии).

Однако, когда мы прочитываем следующую строку и получаем «однажды солнце село навсегда / особенно неистовствовал дворник» [Цветков 2015, 1: 275], предшествующие предложения как будто бы опрокидываются неожиданным явлением дворника и кажущейся резкой прозаизацией поэтического сюжета. Чаще всего дети интерпретируют стихотворение уже не как апокалиптическое, а как шуточное и объясняют реакцию дворника необходимостью для него подниматься на работу вместе с солнцем – а исчезновение светила означает крушение всего привычного миропорядка. Остановки и осмысления требует и сама сила эмоции – «особенно неистовствовал»: у дворника, судя по контексту, есть какие-то особые права на солнце – а оно внезапно вышло из-под его контроля.

Далее дочитываем первый катрен до конца:

однажды солнце село навсегда
особенно неистовствовал дворник
он клялся что взойдёт-таки во вторник
но не взошло а ведь уже среда.

Получает подтверждение гипотеза об особых полномочиях дворника – и о возмущившемся, непокорном (в иных версиях – «сломавшемся») солнце. В любом случае школьники отчетливо ощущают, что дворник и солнце – центральные фигуры в этом стихотворении (а вот «лирического героя» в этом поэтическом повествовании нет). Попутно есть смысл обратить их внимание на маркеры времени: от мгновения («однажды») – через счет дней («вторник», «среда») – к вечности («навсегда») – а в финале и вовсе к безвременью (там появится упоминание о Лете – а с ним проявится мотив забвения, бесследного ухода в небытие, когда жизнь человека стирается, словно рисунок на песке).

Обсудив основные смысловые векторы первого четверостишия, можно прочитать второй катрен целиком:

мы сначала стали делать вид
что в сущности не тяготимся этим
и лицемерно объясняли детям
что солнце есть и что оно горит.

Как правило, предчувствие неминуемой катастрофы возвращается (и усугубляется попытками коллективного «мы» из стихотворения выстроить подложный мир взамен утраченного); школьники обычно говорят, что в финале сюжет должен разрешиться трагически. Чтение стихотворения целиком полностью подтверждает это предположение, а заключительное двустишие не оставляет никаких иллюзий:

но вот работник лома и метлы
отчаявшись терпеть и как бы в шутку
нам объявил сложив приборы в будку
что жизнь прошла что мы теперь мертвы

и стало жалко тратить пот и труд
и стало слышно в тихом плеске леты
как маленькие детские скелеты
в песочнице совочками скребут.

Разумеется, когда текст предъявлен полностью, мы можем продолжить его анализ, отметив взаимодействие слова и реальности в стихотворении. Дворник

сказал: жизнь прошла и все мертвы – и все стали мертвы; пророческая сила слова оказывается направлена не на жизнь, а на вскрытие ее изначальной ненадежности, обманчивого правдоподобия. Сообщение дворника обнажает тщету и заведомую бессмысленность существования тех, кто считал себя живыми; их «лицемерные» слова, призванные оправдать фантомный мир (в котором нет солнца, но «оно горит»), отменены Словом дворника. Тем самым «классическая» миссия пророка в русской поэзии (пробуждения к осознанной, духовно насыщенной жизни – «глаголом жги сердца людей») в стихотворении А. Цветкова сменяется трагическим предназначением – объявить о прибытии в потусторонность.

Что дает в работе со стихотворением сюжетное прогнозирование? Во-первых, школьники лучше понимают трагическую иронию поэта (они помнят свое удивление от появления дворника – обычно после второй строчки все смеются – и осознают, что проза жизни встроена у А. Цветкова в высокую метафизику, но серьезность смыслов обходится без патетики). Во-вторых, отчетливее видят соединение предметного и символического планов (уличный дворник и библейский пророк; вторник-среда – и Лета). В-третьих, замечают нестандартность смысловых поворотов, придуманных автором: почти всегда предлагаемые читателями событийные варианты не срабатывают – а это позволяет оценить оригинальность авторского мировидения.

Подобный же принцип работы мы использовали и при разборе стихотворения И. Бродского «Я обнял эти плечи и взглянул...» (1962). Не останавливаясь подробно на этом произведении¹, отметим лишь, что первая строчка, как правило, провоцирует читателя на его интерпретацию в рамках любовной лирики: начальный стих словно бы задает условия встречи или расставания, и кажется, что продолжение строфы должно предъявить образ той девушки, которой принадлежат «эти плечи».

Однако весь дальнейший текст стихотворения И. Бродского представляет собой перечень мебели («диван в углу», «выдвинутый стул», «стол пустовал», «буфет казался... одушевленным» [Бродский 1992: 163]) и деталей интерьера (лампочка, стена, паркет, печка, рама). Восприятие стихотворения проблематизируется: каким образом текст-«каталог» (к тому же начинавшийся как история двоих) превращается в метафизическое прозрение – о человеческом одиночестве, ускользающем времени, невозвратимости прошлого? Как вещное переходит в экзистенциальное? А ведь это важнейшая черта поэтики И. Бродского, и раннее – вполне акмеистическое – стихотворение уже явно ее обозначает. Дальнейший анализ стихотворения теперь можно строить, отталкиваясь от осмысленных в ходе прогностического эксперимента впечатлений. Можно с уверенностью сказать, что, зацепив внимание читателя парадоксом, его мыслительную работу мы делаем значительно более интенсивной и мотивированной.

¹ Подробный разбор стихотворения можно найти в статье В. А. Суханова «Принципы создания художественной реальности в поэзии И. Бродского 1960-х годов («Я обнял эти плечи и взглянул...»)» [Суханов 2004: 99–103].

Однако вернемся к произведениям А. Цветкова. В работе со вторым упомянутым стихотворением – «он рассказал что там у них внизу...» – можно использовать мозговой штурм. Школьники получают текст и делятся на подгруппы в 4–7 человек (впрочем, кому-то бывает удобно работать в парах, а кто-то организует большую команду вокруг себя). При этом мы исходим из представления о том, что у стихотворения нет (и не будет на уроке) итогового, «правильного» истолкования. Неизбежно останутся лакуны и обязательно появятся наслаивающиеся друг на друга объяснения одних и тех же реалий, но подвижность и неопределенность смыслов вполне отвечают семантическому строю произведения.

Стихотворение А. Цветкова – непрозрачное, «темное», не поддающееся моментальной «дешифровке»; для его понимания требуется мыслительное усилие, концентрация внимания, удержание в поле зрения нарративной перспективы, в которой выстраивается изображаемый мир.

он рассказал что там у них внизу
 есть галерея лиц и эти лица
 свисают с веток в призрачном лесу
 как сон который никому не снится
 архив моделей древних глин замес
 порожних матриц прошлая затрата
 и каждый выселенный в этот лес
 узнает в каждой друга или брата
 поскольку здесь извлечены из тьмы
 на высвеченном как луна манеже
 не то чтобы одни и те же мы
 но для других всегда одни и те же
 в пределах этой временной луны
 поверх плеча в последний раз отмечу
 короткую дистанцию любви
 а дальше лес и гроздь глаз навстречу
 но в них уже ни горя ни вреда
 мне лодочник рассказывал об этом
 пока он отвозил меня туда
 откуда возвращенье под запретом

[Цветков 2015, 2: 154].

Задача каждой подгруппы – предложить свое истолкование стихотворения (на это уходит примерно 40–45 минут); каждая интерпретация представляется на общее обсуждение (еще около 20–25 минут). Обычно срабатывает кумулятивный принцип: каждое следующее выступление, как правило, уточняет, детализирует, дополняет предыдущее, развивает идеи, высказанные участниками предыдущей команды (но, разумеется, нельзя исключать и «перпендикулярных» прочтений, не стыкующихся с остальными, такие провокативные трактовки обычно позволяют увидеть сильные и слабые места уже сложившихся интерпретаций).

Для работы можно выдать школьникам большие листы бумаги и фломастеры: ребята лучше понимают устройство художественного пространства стихотворения, когда рисуют персонажей в лодке, располагают их относительно леса и реки, пытаются вписать их в опредмеченный потусторонний фон («галерея лиц», «призрачный лес», «архив моделей» и т. д.). Рисунки и схемы помогают выстроить затем и выступление – уйти от построчного комментария и последовательно

го объяснения отдельных строк и представить целостную картину мысленно «увиденного» в стихотворении.

Как правило, старшеклассники быстро считывают мифологические отсылки (лодочник Харон), вспоминают о «Божественной комедии» Данте (но можно им подсказать, что стоит обратиться к «Песне III» из «Ада» – образные переключки с ней стихотворения А. Цветкова достаточно отчетливы: сумрачная река, лодочник, череда людей, устремленных к водному потоку; нарушившая запреты живая душа среди мертвых и, наконец, мотив сна – «Я упал, как тот, кто схвачен сном»). От упоминания о «древней глине» и «порожних матрицах» школьники обычно выходят к библейской истории сотворения человека – словом, раздумывая над стихотворением, проходят путь от «Ада» до Адама.

Визуальные соответствия, в которых отражается восприятие стихотворения, нередко получают в стилистике кубизма: у А. Цветкова «галерея лиц» существует отдельно от «гроздьев глаз» (несмотря на паронимическое притяжение лексем), а «заготовки» людей (те самые «порожние матрицы») отделились от душ. Школьники, иногда не сумев еще сформулировать словами свои ощущения, фиксируют на бумаге трагическое отчуждение человека от самого себя, совпадающее с перемещением в потусторонние пределы.

Со стихотворением еще одного современного поэта – «Стоит одиноко на севере диком...» Сергея Гандлевского¹ – можно также работать в группах, но опираясь на проблемные вопросы (после коллективного обсуждения каждая группа выставляет одного спикера для краткого доклада). Приведем произведение целиком:

Стоит одиноко на севере диком
 Писатель с обросшею шеей и тиком
 Щеки, собирается выть.
 Один-одинешенек он на дорогу
 Выходит, внимают окраины Богу,
 Беседуют звезды; кавычки закрыть

[Гандлевский 2000: 84].

Чаще всего первое знакомство с текстом вызывает у старшеклассников замешательство – все слова знакомы, контексты прозрачны, а стилистика сбивает с толку смешением иронии («писатель с обросшею шеей и тиком»), псевдофольклорных причитаний («один-одинешенек»), высокой поэтической риторики («внимают окраины Богу» – очевидная отсылка к Лермонтову) и речевых клише («кавычки закрыть»). Смысл несколько проясняется, если рядом появляются тексты стихотворений Лермонтова, формирующих реминисцентный фон, – «На севере диком стоит одиноко...» и «Выхожу один я на дорогу...». Художественное пространство в них расширяется и размыкается вовне: от севера до юга в снах сосны, от земных пределов – до космических просторов («В небесах торжественно и чудно! / Спит земля в сиянье голубом...») в путешествии лермонтовского странника в «Выхожу один я на дорогу...». В стихотворении С. Гандлевского, наоборот, пространство замкнуто («кавычки закрыть»): вне текста мира нет. Нет и собственных слов у поэта: все имею-

¹ Подробный литературоведческий разбор стихотворения есть в нашей статье [Кучина 2014: 200–201].

щиеся – чужие (лермонтовские и в кавычках), а вместо своих – только намерение «выть».

Однако чтобы школьники самостоятельно пришли к интерпретации стихотворения, мы предлагали обсудить тезисы, которые намеренно были сформулированы категорично, жестко – они частично отвечали поэтике текста, но при этом требовали и аргументированных возражений. Варианты формулировок можно предложить такие:

- Стихотворение С. Гандлевского – пародия на произведения М. Ю. Лермонтова.
- Фигура поэта/писателя в стихотворении С. Гандлевского – объект сатирического изображения.
- Стилевая пестрота текста – следствие писательской несостоятельности субъекта лирического высказывания.
- Почему в стихотворении нет лирического «я»?

Работа в небольших группах позволяет собрать наиболее убедительные аргументы «за» и «против». В каждом тезисе есть уязвимое звено: стихотворение С. Гандлевского не имеет специальной цели пародировать Лермонтова, но по приемам построения, по принципам использования стиливых кодов оказывается сходно с пародией. Фигура писателя изображена в ореоле комических деталей (обросшая шея, тик, выть) – но они же одновременно получают и траги-

ческую подсветку: С. Гандлевский пишет о поэте, мужественно переживающем немоту и в поисках слова блуждающем в лабиринтах чужих текстов (слова Лермонтова, стихи Гандлевского). Стиливая пестрота текста, разумеется, намеренная – и она призвана подчеркнуть присутствие в стихотворении разных голосов (для короткого произведения из 6 строк реминисцентный слой в нем перенасыщен). Грамматическое отсутствие лирического «я» компенсируется метапоэтической рефлексией: «писатель с обросшею шеей и тиком» – его отражение в иронических зеркалах текста.

В чем плюсы и минусы описанных приемов аналитической работы? Несомненные преимущества – постоянная мыслительная активность школьников: они все время находятся в поиске (ответа, смысла, гипотезы), им разрешается пользоваться всеми доступными источниками информации – но эта информация лишь направляет их работу, не являясь готовой интерпретацией стихотворения. Высока и степень самостоятельности в осмыслении обсуждаемых аспектов поэтики. Однако в конце занятия неизбежно остается зона неопределенности: мы не настаиваем на «итоговом» смысле текста, на единственно достоверной его трактовке, на «окончательных» ответах на все вопросы. Впрочем, для современного гуманитарного знания, как нам представляется, это и есть норма.

ЛИТЕРАТУРА

- Бродский И. А. Сочинения в 4 томах. – СПб., 1992. – Т. 1. – 479 с.
Гандлевский С. М. Порядок слов: стихи, повесть, пьеса, эссе. – Екатеринбург, 2000. – 432 с.
Кузьмин Д. Речь об Алексее Цветкове // Премия Андрея Белого (2007–2008): Альманах / сост. Б. Останин. – М.; СПб., 2011. – С. 36–39.
Кучина Т. Г. Мотивы лирики М. Ю. Лермонтова в русской поэзии рубежа XX–XXI вв. // Ярославский педагогический вестник. Гуманитарные науки. – 2014. – Т. 1. – № 2. – С. 199–202.
Кучина Т. Г., Бокарев А. С. Слова «живые» и «мертвые»: о метапоэтической проблематике лирики Алексея Цветкова // Ярославский педагогический вестник. Гуманитарные науки. – 2013. – Т. 1. – № 4. – С. 212–216.
Пестерева Е. «Все выживет, в фонамах камня...» Алексей Цветков // Вопросы литературы. – 2012. – № 6. – С. 99–114.
Суханов В. А. Принципы создания художественной реальности в поэзии И. Бродского 1960-х годов («Я обнял эти плечи и взглянул...») // Вестник ТГПУ. Серия: Гуманитарные науки (Филология). – 2004. – Вып. 3 (40). – С. 99–103.
Цветков А. П. Все это или это все. Собрание стихотворений в двух томах. – N. Y.: Ailuros publishing, 2015.

Данные об авторе

Кучина Татьяна Геннадьевна – доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (Ярославль).
Адрес: 150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108.
E-mail: tgkuchina@mail.ru.

REFERENCES

- Brodsky I. A. Writings in 4 volumes. – SPb., 1992. – Vol. 1. – 479 p.
Gandlevsky S. M. Word order: poems, story, play, essay. – Ekaterinburg, 2000. – 432 p.
Kuzmin D. Speech about Alexey Tsvetkov // Andrei Bely Prize (2007–2008): Almanac / compiler B. Ostanin. – M.; SPb., 2011. – P. 36–39.
Kuchina T. G. Motives of the lyrics of M. Yu. Lermontov in Russian poetry of the turn of the XX–XXI centuries // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. Humanitarian sciences. – 2014. – Vol. 1. – № 2. – P. 199–202.
Kuchina T. G., Bokarev A. S. The words “living” and “dead”: on the meta-poetic problem of the lyrics of Alexei Tsvetkov // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. Humanitarian sciences. – 2013. – Vol. 1. – № 4. – P. 212–216.
Pestereva E. “Everything will survive, in the kameney phone-mes...” by Alexey Tsvetkov // Questions Literature. – 2012. – № 6. – P. 99–114.
Sukhanov V. A. Principles of creating artistic reality in the poetry of I. Brodsky of the 1960s («I hugged those shoulders and looked...») // Bulletin of TSPU. Series: Humanities (Philology). – 2004. – Issue 3 (40). – P. 99–103.
Tsvetkov A. P. All this or this all. Collection of poems in two volumes. – N. Y.: Ailuros publishing, 2015.

Author's information

Kuchina Tatiana Gennadievna – Doctor of Philology, Professor, Department of Russian Literature, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (Yaroslavl).