УДК 372.882
doi.org/10.36906/2500-1795/26-2/03

Крылосова Е.С.

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНО СВЯЗАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ: АВТОРСКАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ДЛЯ 9–11 КЛАССОВ

Аннотация. Статья посвящена организации сопоставительного чтения интертекстуально связанных произведений в 9–11 классах. Актуальность исследования обусловлена необходимостью перехода от узнавания цитат и литературных перекличек к самостоятельному объяснению их художественной функции. Цель работы состоит в разработке и теоретическом обосновании последовательности учебных действий, которая позволяет включать выявление межтекстовых связей в интерпретацию произведения. Материалом исследования послужили стихотворения А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова «Пророк», а также произведения русской классики, допускающие сопоставление на уровне мотивов и образов. Использованы анализ научно-методической литературы, сопоставительный анализ художественных текстов и педагогическое проектирование. Автором настоящей статьи предложена четырехэтапная модель, объединяющая актуализацию читательского опыта, поиск текстовых сигналов, интерпретацию смысловых преобразований и создание аргументированного читательского высказывания. Раскрыты принципы отбора текстов, описан прием «двойная читательская карта», представлен фрагмент урока и разработана критериальная рубрика оценивания. На примере двух стихотворений «Пророк» показано, как общность образа и заглавия позволяет выявить различие в понимании отношений поэта и общества. Предлагаются конкретные формулировки учебных вопросов, примеры фиксации наблюдений и способ разделения текстового доказательства и читательского предположения. Рассматриваются условия переноса модели на другие произведения, а также риски произвольного установления литературных параллелей. Обосновывается положение, согласно которому образовательная ценность сопоставления определяется не количеством установленных параллелей, а точностью их текстового подтверждения и содержательностью интерпретации. Предложенная модель носит проектный характер и требует последующей апробации. Она может применяться как часть обычного урока литературы без выделения самостоятельного курса по интертекстуальности.

Ключевые слова: сопоставительное чтение, интертекстуальность, преподавание литературы, читательская компетенция, художественная интерпретация, методическая модель, 9–11 классы.

Сведения об авторе: Крылосова Евгения Сергеевна, преподаватель русского языка и литературы БУ «Радужнинский политехнический колледж», ORCID: 0009-0002-5817-4516.

Контактная информация: 628462 Ханты-Мансийский автономный округ–Югра, г. Радужный, 6-й микрорайон, дом 27, ауд. 213, тел.: 89227777625, e-mail: krylosova.evg@yandex.ru.

E.S. Krylosova

COMPARATIVE READING OF INTERTEXTUALLY RELATED LITERARY WORKS IN LITERATURE CLASSES: AN AUTHOR-DEVELOPED TEACHING MODEL FOR GRADES 9–11

Abstract. The article examines how comparative reading of intertextually related works can be organized in literature classes in grades 9–11. The study addresses the need to move beyond identifying quotations and literary echoes towards explaining their artistic functions independently. Its aim is to design and theoretically justify a sequence of learning activities that incorporates intertextual analysis into literary interpretation. The research material includes Alexander Pushkin's and Mikhail Lermontov's poems entitled "The Prophet", along with other works of Russian classical literature suitable for thematic and imagery-based comparison. The study uses an analysis of methodological scholarship, comparative close reading, and instructional design. This article introduces an author-developed four-stage model consisting of the activation of prior reading experience, identification of textual signals, interpretation of semantic transformations, and production of an evidence-based reader response. It explains criteria for selecting texts, describes a "double reading map", provides a sample classroom sequence, and proposes a rubric for assessment. A comparison of the two poems "The Prophet" demonstrates how shared imagery can reveal contrasting conceptions of the relationship between the poet and society. The paper argues that the value of comparative reading lies in the quality of textual evidence and interpretation rather than in the number of parallels found. The proposed framework is a conceptual instructional design that has not yet undergone empirical validation. It can be integrated into regular literature lessons without a separate course on intertextuality.

Keywords: comparative reading, intertextuality, literature teaching, reading competence, literary interpretation, instructional model, secondary education.

About the author: Evgeniya Sergeyevna Krylosova, Lecturer teacher of Russian language and literature of Budgetary Institution "Raduzhny Polytechnic College", ORCID: 0009-0002-5817-4516.

Contact information: 628462 Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra, Raduzhny, 6th Microdistrict, Building 27, Office 213, tel.: 89227777625, e-mail: krylosova.evg@yandex.ru.

Обращение к произведениям прошлого, узнаваемым сюжетам и образам составляет одну из устойчивых особенностей литературного процесса. Писатель может воспроизвести знакомое заглавие, переосмыслить сюжетную ситуацию, вступить в полемику с предшественником или изменить функцию традиционного мотива. Для читателя такое взаимодействие текстов открывает дополнительный смысловой план произведения. Однако в школьной практике межтекстовая связь нередко остается предметом справочного комментария: учитель указывает источник аллюзии, а учащиеся фиксируют готовое объяснение, не выполняя собственно интерпретационной работы.

Проблема заключается не в недостатке примеров литературных перекличек, а в том, каким способом их исследует школьник. Узнавание общего образа еще не объясняет, почему

новый автор обращается к нему и как меняется его значение. Поэтому сопоставительное чтение целесообразно организовать как последовательное движение от текстового наблюдения к доказательному выводу. При таком подходе ранее изученное произведение становится опорой для нового прочтения, а обнаруженная параллель выступает основанием для интерпретационной гипотезы, которую необходимо проверить.

Цель исследования – разработать методическую модель сопоставительного чтения интертекстуально связанных художественных произведений для 9–11 классов. Для достижения цели проведен анализ научно-методических подходов к интертекстуальности, определены критерии отбора сопоставляемых текстов, спроектирована последовательность учебных действий и предложен способ оценивания письменного читательского ответа. Объектом исследования является процесс изучения литературных произведений в основной и средней школе; предметом – методические способы организации сопоставительного чтения, при которых межтекстовая связь приобретает доказательную интерпретационную функцию.

Методологическую основу составляют исследования интертекстуальной компетенции школьника Н.В. Самсоновой (Самсонова 2017б: 59), представления о контекстуальном изучении лирики (Бахор, Брагина, Смагина 2020: 38), а также положения о соотношении имманентного и контекстуального анализа (Гуськова 2013: 67). В качестве методов использованы анализ литературы, сравнительно-сопоставительное чтение художественных текстов и педагогическое моделирование. Работа имеет теоретико-методический характер: ниже приводится проект учебной процедуры, а не результаты педагогического эксперимента.

В литературоведении интертекстуальность описывает разнообразные формы взаимодействия текстов: прямое цитирование, аллюзии, реминисценции, переклички образов, мотивов и композиционных решений. Для школьного курса важно не столько расширять терминологический аппарат, сколько формировать навык проверяемого чтения. Цитата распознается по воспроизведенному словесному фрагменту, реминисценция – по узнаваемому отзвуку предшествующего произведения, аллюзия - по смысловому намеку на известный читателю текст или культурную ситуацию. При этом одинаковая тема сама по себе еще не доказывает существование интертекстуальной связи.

Н.В. Самсонова рассматривает интертекстуальную компетенцию как составную часть читательской состоятельности, связывая ее с распознаванием межтекстовых элементов и осмысленным включением культурного контекста в анализ (Самсонова 2017б: 59). Существенно, что компетенция предполагает не только знание источников, но и способы действия с ними. Контекстуальный подход к изучению лирики также ориентирует учителя на выявление художественной функции связей между произведениями (Бахор, Брагина, Смагина 2020: 38). Отсюда следует методическое требование: сопоставление не должно заменять внимательное чтение каждого текста, поскольку именно особенности словесной формы дают основания для вывода.

Различия в читательском опыте школьников определяют и неодинаковую готовность к распознаванию культурных отсылок. Значение интертекстуального подхода для развития такого опыта рассматривается в современной методике преподавания литературы (Самсонова

2020: 79). При организации заданий важно учитывать активную роль читателя в смыслообразовании (Самсонова 2017а: 55). Практически значимо различать три уровня читательской работы. На первом ученик узнает сходство: повтор заглавия, образа или лексической формулы. На втором он устанавливает характер отношения, различая сохранение, контраст, усиление или переоценку прежнего мотива. На третьем уровне он объясняет, какое новое значение возникает в результате преобразования и чем этот вывод подтверждается. Переход между уровнями не происходит автоматически: для него необходимы специально сформулированные задания. Вопрос «Что общего?» побуждает к перечислению, тогда как вопрос «Почему при сохранении знакомого образа автор изменяет финал?» требует анализа функции.

Чтобы избежать произвольных ассоциаций, предполагаемую связь следует рассматривать как рабочую гипотезу. Сначала школьник указывает наблюдаемые текстовые признаки, затем уточняет, достаточно ли их для сопоставления, и только после этого формулирует интерпретацию. Для учебной ситуации удобен ориентир на два взаимосвязанных признака или один явно маркированный сигнал, например, точную цитату. Это не универсальное литературоведческое доказательство авторского влияния, а доступное школьнику правило проверки собственных наблюдений.

Что касается принципов отбора материала, то отбор произведений определяет содержательную результативность занятия. Прежде всего межтекстовая связь должна быть существенной для понимания произведения: ее выявление помогает уточнить авторскую позицию, образ героя, конфликт или композицию. Не менее важна наблюдаемость: учащиеся должны располагать конкретными стиховыми строками, деталями или сюжетными ситуациями, которые допускают сопоставление. Третье условие – доступность исходного контекста. Если читатель еще не знаком с произведением-источником, учителю следует предоставить небольшой фрагмент, не превращая его в развернутую историко-литературную лекцию.

Порядок усложнения заданий связан с возрастными особенностями учащихся. В 9 классе предпочтительны пары с отчетливо выраженными сходствами, например, общим заглавием. В 10–11 классах возможно обращение к более сложным реминисценциям и к нескольким произведениям при условии, что расширение контекста необходимо для ответа на поставленный вопрос. В каждом случае итогом чтения должно быть собственное устное или письменное высказывание. Без такого результата трудно установить, перешел ли ученик от регистрации параллелей к их осмыслению.

Предлагаемая далее четырехэтапная модель разработана автором настоящей статьи в ходе педагогического проектирования. Ее научно-методическими предпосылками являются исследования Н.В. Самсоновой об интертекстуальной компетенции (Самсонова 2017б: 59), положения о контекстуальном анализе (Бахор, Брагина, Смагина 2020: 38; Гуськова 2013: 67) и представление о необходимости активной читательской интерпретации. Вместе с тем последовательность четырех этапов, конкретная система переходов между ними, прием «двойная читательская карта» в описанном ниже варианте и оценочная рубрика составляют

CC BY

именно авторскую проектную конструкцию данной статьи. Модель не приписывается названным исследователям и не заявляется как экспериментально подтвержденная методика.

В основе модели находится единая дидактическая логика: ученик сначала восстанавливает значимый ранее прочитанный материал, затем проверяет наличие текстовых соответствий, после чего объясняет их смысловое преобразование и, наконец, оформляет доказательный ответ. Каждый этап имеет собственную учебную задачу и наблюдаемый промежуточный продукт, поэтому учитель может увидеть, где именно возникает затруднение.

Таблица 1

Этапы авторской модели сопоставительного чтения

Этап	Содержание действия	Вопрос или задание	Учебный результат
1. Актуализация	Восстановление смысловых опор исходного текста	Какие образы и конфликты важны для будущего сопоставления?	Краткая карта читательской памяти
2. Обнаружение	Поиск совпадающих и контрастных текстовых сигналов	Какие слова, мотивы и композиционные позиции сближают тексты?	Проверяемые наблюдения
3. Интерпретация	Объяснение функции сохранения и изменения элементов	Что сохраняет автор, что преобразует и к чему это приводит?	Аргументированный тезис
4. Рефлексия	Создание самостоятельного устного или письменного ответа	Как новое произведение продолжает прежнее и спорит с ним?	Цельное читательское высказывание

На этапе актуализации учитель предлагает восстановить не весь сюжет ранее изученного произведения, а несколько смысловых опор: ключевой образ, ситуацию выбора, особенности финала и авторскую оценку. Такая выборочность экономит учебное время и задает направление дальнейшему поиску. Результат фиксируется в виде небольшого перечня, который остается доступным во время работы с новым текстом.

На этапе обнаружения, учащиеся сопоставляют фрагменты произведений, отделяя фактическое наблюдение от объяснения. Важно, чтобы высказывание имело текстовую опору: не «в обоих стихотворениях одинаковая идея», а «в обоих текстах центральным является образ пророка, но положение героя среди людей различается». Сопоставительная запись помогает обнаружить не только сходство, но и границы совпадения.

Третий этап направлен на интерпретацию. Наиболее продуктивна проблемная конструкция вопроса: «Если сохраняется X, но изменяется Y, какой смысл приобретает образ в новом произведении?» Ответ на этот вопрос требует причинно-смысловой связи между деталями и выводом. На четвертом этапе учащийся переводит сопоставление в самостоятельную речь, например, составляет микро-сочинение объемом 120-150 слов. Объем

здесь используется как методический ориентир для упражнения, а не как формальное требование к итоговому сочинению по литературе.

Показательным материалом для 9 класса служат стихотворения А.С. Пушкина «Пророк» и М.Ю. Лермонтова «Пророк». Их объединяют заглавие, обращение к библейскому образу пророка и тема предназначения человека, которому открыта истина. Вместе с тем организация художественного действия различается. Пушкинское стихотворение сосредоточено на преображении человека и обретении им высокого предназначения; лермонтовское повествует о последствиях пророческого служения, связанных с неприятием героя людьми. Это различие позволяет поставить перед учащимися вопрос не о простом сходстве, а о развитии и проблематизации одной художественной модели.

На первом этапе учитель обращается к уже изученному стихотворению Пушкина и предлагает восстановить композиционную последовательность: состояние героя до встречи с серафимом, его преображение и финальный призыв к исполнению миссии. Учащиеся выделяют слова и образы, относящиеся к прозрению, слову, общественному служению. Затем стихотворение Лермонтова читается без предварительного сообщения готовой интерпретации. Первое впечатление фиксируется письменно в двух предложениях: «Я узнал(а)...» и «Я заметил(а) отличие...». Это позволяет отделить непосредственное читательское наблюдение от последующего коллективного анализа.

На втором этапе класс проверяет первоначальные гипотезы по тексту. Ученик может отметить, что у обоих авторов пророк связан с высшей истиной, однако у Пушкина произведение завершается повелением обратиться к людям, тогда как у Лермонтова действие разворачивается после начала служения и показывает отвержение пророка обществом. Дополнительные основания для сопоставления дают пространственные мотивы, речевая позиция героя и образ окружающих. Таким образом, обнаруживается не только повторяемость мотивов, но и принципиальный сдвиг в способе их художественной организации.

На третьем этапе полезен прием «двойная читательская карта», разработанный в рамках данной модели как форма фиксации наблюдений. В отличие от обычной таблицы «сходства и различия» она содержит отдельное поле для объяснения смыслового преобразования. Заполнение карты должно опираться на конкретные текстовые эпизоды и завершаться самостоятельным выводом, а не готовой формулой учителя.

Таблица 2

Пример заполнения «двойной читательской карты»

А.С. Пушкин «Пророк»	Характер преобразования	М.Ю. Лермонтов «Пророк»
Герой обретает пророческий дар и призвание	Сохранение образа избранного носителя истины при изменении сюжетной точки отсчета	Герой уже выступил с проповедью истины и переживает последствия своего служения
Финальное повеление обращает пророка к людям	Перенос акцента с возможности миссии на ее общественное восприятие	Люди отвергают пророка; его путь связан с изгнанием и одиночеством

CC BY

Драматизм сосредоточен на внутреннем преображении героя	Изменение источника конфликта	Драматизм проявляется в противостоянии пророка и общества

При обсуждении карты учитель задает центральный вопрос: «Можно ли считать лермонтовского пророка отрицанием пушкинского?» Однозначный ответ без оговорок будет недостаточен. В обоих произведениях сохраняется значимость высшей истины и исключительность призвания героя. Однако Лермонтов переносит внимание на невозможность бесконфликтного общения пророка с окружающими. Поэтому уместнее говорить о полемическом развитии исходной ситуации, чем о полном отказе от нее. Данный вывод остается интерпретационной гипотезой, убедительность которой определяется качеством приведенных текстовых доказательств.

Завершающее задание связывает этапы модели: «Объясните, почему общность образа пророка не приводит к тождеству авторских решений. Приведите два наблюдения из текстов и сформулируйте вывод об отношениях поэта и общества». Предлагаемая речевая конструкция «В обоих произведениях..., однако у Пушкина..., тогда как у Лермонтова...; поэтому...» помогает учащимся с трудностями письменной аргументации. Более подготовленные школьники могут самостоятельно выстроить композицию ответа без речевой опоры.

Важное ограничение данного примера связано с характером работы: это спроектированный фрагмент урока, а не описание уже проведенного исследования с контрольными и экспериментальными группами. Его методическая обоснованность выводится из структуры заданий и анализа художественного материала. Эффективность процедуры в реальном классе подлежит отдельной эмпирической проверке.

Перенос модели на новый художественный материал позволяет выяснить, формируется ли у школьника обобщаемый способ чтения, а не только умение отвечать на вопросы к двум заранее разобранным стихотворениям. Например, в 9 классе можно обратиться к теме поэтического памятника в произведениях Г.Р. Державина «Памятник» и А.С. Пушкина «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...». При этом важно учитывать общую античную традицию темы и не представлять любое сходство как прямое заимствование. Учебная задача будет состоять в сопоставлении того, как поэты определяют основания собственного бессмертия и каким образом мотив получает различную ценностную окраску.

В 10–11 классах сходная последовательность применима при анализе произведений, обращающихся к одному литературному типу или устойчивому мотиву. Однако сопоставление «лишних людей», основанное лишь на общности социально-психологических признаков героев, следует отличать от интертекстуального анализа. Для последнего необходимо установить дополнительные текстовые основания: повтор композиционного хода, значимого словесного образа или отчетливую отсылку. Такое различение предотвращает методическую подмену и поддерживает точность читательских понятий.

Оценивать итоговую работу целесообразно по тому, насколько ученик выстраивает переход от наблюдения к интерпретации. В рамках предложенной модели используется четыре критерия, каждый из которых получает от 0 до 2 баллов. Сумма баллов составляет от 0 до 8.

CC BY

Такая рубрика предназначена для формирующего оценивания аналитического упражнения; она не заменяет официальные критерии государственной аттестации.

Таблица 3

Критерии оценивания интерпретационного ответа

Критерий	0 баллов	1 балл	2 балла
Опора на текст	Наблюдения отсутствуют	Примеры есть, но неточны или не объяснены	Точные и значимые текстовые примеры
Установление связи	Связь только объявлена	Связь подтверждена частично	Сопоставление обосновано признаками
Объяснение функции	Смысловое изменение не раскрыто	Различия названы без ясного вывода	Объяснено, как различие формирует новый смысл
Логика и речь	Ответ фрагментарен	Тезис и примеры связаны неполно	Цельный и последовательный аргумент

Критериальная оценка дает учителю диагностическую информацию. Учащийся может правильно распознать связь, но не объяснить ее функцию; возможна и обратная ситуация, когда содержательный вывод опирается на неточные детали. В первом случае требуется работа с проблемными вопросами, во втором - возвращение к фрагментам произведения. Таким образом, оценивание обеспечивает обратную связь не только по итоговому результату, но и по конкретному затруднению в процессе чтения.

Для проверки устойчивости умения целесообразно использовать новое сопоставительное задание через несколько уроков. Если школьник самостоятельно выдвигает гипотезу, находит основания для сравнения и формулирует вывод в иной текстовой ситуации, это будет более убедительным признаком освоения способа действия, чем воспроизведение объяснения, предложенного на первом занятии. Вместе с тем такой вывод возможен только после наблюдения и анализа реально выполненных учебных работ.

Предложенная последовательность соответствует задаче развития самостоятельной интерпретации художественного текста и умения сопоставлять произведения. Указанные читательские действия согласуются с образовательными результатами федеральной рабочей программы по литературе для 10–11 классов (Федеральная рабочая программа 2025: 5). Для 9 класса требуется учитывать содержание программы основного общего образования и фактическую подготовленность учащихся. При этом модель не предполагает превращения школьного урока в специализированный семинар по теории интертекстуальности: литературоведческие понятия используются лишь в объеме, необходимом для решения конкретной аналитической задачи.

Основное преимущество предлагаемого проектного решения состоит в прозрачности переходов между этапами. Учителю не нужно выбирать между сообщением историко-литературного комментария и самостоятельным поиском школьников. Контекст может вводиться дозированно тогда, когда учащиеся столкнулись с вопросом, который нельзя

разрешить без дополнительного знания. Поддержка становится ответом на выявленную трудность, а не заранее предложенным готовым истолкованием.

Однако возможности модели ограничены неодинаковым читательским опытом класса, недостаточным временем на внимательное чтение и риском превращения работы в механическое заполнение таблиц. «Двойная читательская карта» будет полезна только при условии обсуждения центрального смыслового вопроса. Если ученик лишь выпишет противопоставленные образы, не объяснив их художественной функции, таблица не станет инструментом интерпретации. Поэтому заключительная речевая задача является обязательной частью модели, а не факультативным дополнением.

Для эмпирической проверки модели необходимо разработать сопоставимые диагностические задания, провести ее апробацию в нескольких классах и оценить письменные ответы по единым критериям до и после серии занятий. Следует отдельно фиксировать точность установления связи, обоснованность объяснения и самостоятельность формулировки вывода. До проведения такого исследования нельзя утверждать, что модель статистически повышает читательскую компетенцию; на данном этапе обоснованы лишь ее методическая структура, применимость к выбранным текстам и перспективы дальнейшей проверки.

Сопоставительное чтение интертекстуально связанных произведений приобретает образовательный смысл тогда, когда школьник не ограничивается распознаванием повторяющихся мотивов, а объясняет их преобразование и художественную функцию. Именно переход от наблюдаемого текстового признака к аргументированной интерпретации составляет ключевую методическую задачу.

В статье предложена и теоретически обоснована авторская четырехэтапная модель, включающая актуализацию ранее прочитанного, обнаружение текстовых сигналов, интерпретацию их смыслового преобразования и рефлексивное оформление вывода. Разработанные прием «двойная читательская карта», фрагмент занятия по стихотворениям «Пророк» и критериальная рубрика объединены одной логикой учебной деятельности. Модель может встраиваться в изучение русской классики в 9–11 классах при изменении сложности текстового материала и объема педагогической поддержки.

Поскольку исследование носит проектно-теоретический характер, его выводы не подменяют результаты школьной апробации. Дальнейшая работа должна быть направлена на проверку того, насколько предложенная последовательность помогает учащимся создавать более точные, самостоятельные и связные интерпретационные высказывания.

ЛИТЕРАТУРА

Бахор Т.А., Брагина А.О., Смагина В.Ю. Изучение лирики И.Ф. Анненского в школе (контекстуальный подход) // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-2. С. 38-41.

Гуськова Ю.В. Имманентный и контекстуальный подходы к литературному произведению (к истории вопроса) // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 1 (2). С. 67-73.

CC BY

Кузьмина Н.А. Интертекст: тема с вариациями. Феномены языка и культуры в интертекстуальной интерпретации. 2-е изд., испр. и доп. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. 272 с.

Самсонова Н.В. Интертекстуальный подход к анализу прозаического текста в старших классах на примере рассказа Л. Е. Улицкой «Большая дама с маленькой собачкой» // Педагогический ИМИДЖ. 2017а. № 1 (34). С. 55-62.

Самсонова Н.В. Интертекстуальная компетенция как показатель читательской состоятельности выпускника школы // Педагогический ИМИДЖ. 2017б. № 2 (35). С. 59-63.

Самсонова Н.В. Феномен интертекстуальности в литературном образовании // Литература в школе. 2020. № 1. С. 79-88. doi.org/10.31862/0130-3414-2020-1-79-88.

Соломина Н.В. Интертекстуальный тезаурус современной языковой личности: на материале письменных текстов СМИ, КВН и интеллектуальных игр: дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2008. 249 с.

Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста / пер. с англ. и итал. СПб.: Симпозиум, 2007. 502 с.

Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Литература (базовый уровень). 10–11 классы. М., 2025. URL: https://clck.ru/3Wuxnv (дата обращения: 21.10.2026).

REFERENCES

Bakhor T.A., Bragina A.O., & Smagina V.Yu. (2020). Izuchenie liriki I.F. Annenskogo v shkole (kontekstualnyi podkhod) [Studying I. F. Annensky's lyrics at school: A contextual approach]. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya, no. 66-2, pp. 38-41. (In Rus.).

Guskova Yu.V. (2013). Immanentnyi i kontekstualnyi podkhody k literaturnomu proizvedeniyu (k istorii voprosa) [Immanent and contextual approaches to a literary work: Historical background]. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo, no. 1 (2), pp. 67-73. (In Rus.).

Kuzmina N.A. (2011). Intertekst: tema s variatsiyami. Fenomeny yazyka i kultury v intertekstualnoi interpretatsii [Intertext: A theme with variations. Language and culture in intertextual interpretation]. 2nd ed. Moscow, LIBROKOM, 272 p. (In Rus.).

Samsonova N.V. (2017a). Intertekstualnyi podkhod k analizu prozaicheskogo teksta v starshikh klassakh na primere rasskaza L. E. Ulitskoi «Bolshaya dama s malenkoi sobachkoi» [An intertextual approach to prose analysis in upper secondary school]. Pedagogicheskii IMIDZh, no. 1 (34), pp. 55-62. (In Rus.).

Samsonova N.V. (2017b). Intertekstualnaya kompetentsiya kak pokazatel chitatelskoi sostoyatelnosti vypusknika shkoly [Intertextual competence as an indicator of secondary school graduates' reading proficiency]. Pedagogicheskii IMIDZh, , no. 2 (35), pp. 59-63. (In Rus.).

Samsonova N.V. (2020). Fenomen intertekstualnosti v literaturnom obrazovanii [The phenomenon of intertextuality in literary education]. Literatura v shkole, no. 1, pp. 79-88. (In Rus.). doi.org/10.31862/0130-3414-2020-1-79-88.

Solomina N.V. (2008). Intertekstualnyi tezaurus sovremennoi yazykovoi lichnosti: na materiale pismennykh tekstov SMI, KVN i intellektualnykh igr [Intertextual thesaurus of the modern language personality: Based on written media and game texts]. Cand. philol. sci. diss. Omsk, 249 p. (In Rus.).

Eco U. (2007). Rol chitatelya. Issledovaniya po semiotike teksta [The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts]. St. Petersburg, Simpozium, 502 p. (In Rus.).

Federalnaya rabochaya programma srednego obshchego obrazovaniya. Literatura (bazovyi uroven). 10–11 klassy [Federal work programme of secondary general education: Literature (basic level), grades 10–11]. (2025). Moscow. Available at: https://clck.ru/3Wuxnv (accessed: 21.10.2026). (In Rus.).

© Крылосова Е.С., 2026