

DOI: 10.31862/0130-3414-2020-1-79-88

Н.В. Самсонова

Средняя общеобразовательная школа
при Московском городском педагогическом университете,
125252 г. Москва, Российская Федерация

Феномен интертекстуальности в литературном образовании

Аннотация. Автор статьи, рассматривая современную социокультурную ситуацию, считает целесообразным применение на уроках литературы интертекстуального подхода к анализу художественного произведения, который направлен на глубокое проникновение в художественный текст. Благодаря выявлению многоуровневых связей с культурным контекстом заявленный подход обогащает читательский кругозор, формирует эстетический вкус, обеспечивает культурную самоидентификацию, что является актуальным для преподавания литературы. Цель статьи – показать применение диалоговых и герменевтических приемов анализа и игровую форму организации урока в рамках методики использования интертекстуального подхода и доказать актуальность данной методики в современной образовательной практике. В доказательство своей точки зрения автор предлагает определенную модель урока с использованием интертекстуальной игры. Интертекстуальная игра поэтапно развивает у читателей-школьников интертекстуальную компетенцию, включающую в себя знание прецедентных текстов и типологии межтекстовых связей и интертекстуальных элементов; аналитические умения, связанные с нахождением интертекстуальных элементов на разных уровнях текстообразования, осуществлением ассоциативных связей с другими текстами, осмыслением позиции автора; способы действия, необходимые для интерпретации художественного произведения. Научно-методическая рефлексия автора основывается на раскрытии феномена интертекстуальности, включающей в себя формообразующую и смыслообразующую функции текста, благодаря которым осуществляется диалог различного рода текстов, взаимосвязанных между собой в широком культурном контексте. Автор считает, что в соотношении с прагматической образовательной ситуацией в области изучения литературы в школе опыт ее систематического обращения к интертекстуальности как универсальной текстовой категории с применением диалоговых и герменевтических приемов анализа и интертекстуальной игры, активизирующей познавательную и интерпретационную деятельность читателей-школьников, может быть полезен современному учителю-словеснику. Результатом статьи является научно обоснованная точка зрения на роль интертекстуального подхода к анализу художественного произведения в дальнейшем развитии методологии, теории и практики современной методической науки.

Ключевые слова: интертекстуальность, интертекстуальный подход к анализу художественного произведения, культурный контекст, интертекстуальная игра, интертекстуальная компетенция

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Самсонова Н.В. Феномен интертекстуальности в литературном образовании // Литература в школе. 2020. № 1. С. 79–88. DOI: 10.31862/0130-3414-2020-1-79-88

DOI: 10.31862/0130-3414-2020-1-79-88

N.V. Samsonova

Secondary school affiliated with Moscow City University,
Moscow, 125252, Russian Federation

The phenomenon of intertextuality in literary education

Abstract. The author of the article, considering the current sociocultural situation, finds it appropriate to use the intertextual approach to the analysis of literature within the literature classes that aims to penetrate deeply into the text. Due to identifying multi-level links with the cultural context, the given approach enriches the reader's outlook, creates aesthetic taste, and provides cultural self-identification that is relevant to teaching literature. The purpose of the article is to show the use of dialog and hermeneutic methods of analysis as well as the game form of organizing a lesson within the framework of use of the intertextual approach and to prove the importance of this method in modern educational practice. To prove her point of view, the author offers a certain lesson model, including an intertextual game, which makes schoolchildren gradually develop the intertextual competence, including knowledge of precedent texts and the typology of intertextual links and intertextual elements; analytical skills associated with finding intertextual elements at different levels of text production, the implementation of associative links with other texts, understanding the author's position; modes of action necessary to interpret the literature. The author's scientific and methodical reflection is based on the discovery of the phenomenon of intertextuality, which includes the form-building and sense-forming functions of the text due to which there occurs a dialogue of various kinds of texts, interconnected in a broad cultural context. The author believes that in relation to the pragmatic educational situation in the field of studying literature in school, the experience of its systematic appeal to intertextuality as a universal text category with the use of dialog and hermeneutic methods of analysis and intertextual play, activating the cognitive and interpretive activities of schoolchildren, may be of interest to the language and literature teachers. The result of the article is a scientifically based point of view on the role of the intertextual approach to the analysis of a work of literature in the further development of the methodology, theory, and practice of modern methodical science.

Keywords: intertextuality, intertextual approach to the analysis of literature, cultural context, intertextual game, intertextual competence

CITATION: Samsonova N.V. The phenomenon of intertextuality in literary education. *Literature at School*. 2020. No. 1. Pp. 79–88. (In Russ.) DOI: 10.31862/0130-3414-2020-1-79-88

Реалии современной социокультурной ситуации достаточно противоречиво отражаются на качестве литературного образования, ставящего перед собой, в частности, задачу подготовить человека, способного ориентироваться в литературном контексте, вступать в диалог с художественным произведением, заниматься культурным саморазвитием. Современные школьники, независимо от возраста и класса, живут в своеобразной интертекстовой реальности, насыщенной яркими зрительными образами и символами, межтекстовыми связями, существующими в медиапространстве; повышенной экспрессией, пародийностью, языковой игрой. Это обстоятельство влечет за собой зачастую поверхностное восприятие литературного текста, не позволяет юному читателю постичь глубины авторского замысла, расширить культурный контекст, с интересом прочесть художественное произведение, которое требует времени, эмоционального восприятия, интеллектуального напряжения и культурной эрудиции. При этом интенсивная семиотизация современной реальной действительности отразилась в активном «употреблении» категории интертекстуальности: появляется интерес к цитированию, благодаря которому можно самоутвердиться и самовыразиться. Учитывая данную ситуацию, важно обратить внимание на обновление подходов к изучению художественной литературы, связанной с духовными ценностями человеческой жизни.

Целью статьи является обоснование необходимости использования интертекстуального подхода к анализу художественного произведения независимо от возраста чита-

телей-школьников, так как данный подход направлен на более глубокое проникновение в художественный текст, выявление его многоуровневых связей с культурным контекстом, обогащает читательский кругозор, формирует эстетический вкус, обеспечивает культурную самоидентификацию.

Задачи исследования заключаются в том, чтобы раскрыть значимость феномена интертекстуальности в современной практике литературного образования; проиллюстрировать составляющие интертекстуальной компетенции читателей-школьников, формирующейся в процессе их участия в интертекстуальной игре; предложить конкретные диалоговые и герменевтические приемы анализа художественного произведения, а также формы организации интертекстуальной игры на уроках литературы в рамках методики использования интертекстуального подхода к анализу художественного произведения.

Наше исследование основывается на анализе работ по проблемам урока литературы, школьного литературного анализа и интерпретации текста известных ученых-методистов XX века: М.А. Рыбниковой, В.В. Голубкова, В.Г. Маранцмана, О.Ю. Богдановой, а также работ современных исследователей: В.Ф. Чертова [8], С.А. Зинина [4], И.В. Сосновской [9], Е.С. Романичевой [7], Е.О. Галицких [2], Е.Р. Ядровской [11] и др.

Проблема заключается в расширении возможностей методики использования интертекстуального подхода к анализу художественного произведения, в разработке содержательного и инструментального аспектов урока литературы. Интертекстуальный

подход можно использовать на разных этапах литературного образования, учитывая возрастные особенности читателей-школьников, связанные с восприятием художественного произведения.

Так, например, учащимся 5–6-х классов свойственен так называемый наивный реализм. В этом возрасте дети склонны к слиянию искусства, художественного мира литературного произведения и реальной действительности, хотя нельзя отменять их эмоциональную читательскую активность, способность к сопереживанию и искреннему удивлению художественными образами и поступками героев. Внимание к жанровой природе произведения, его композиционной структуре и к позиции автора на этой стадии литературного развития минимально.

Учащихся 7–8-х классов отличает нравственное самопостижение, характеризующееся острой субъективизацией читательского отношения к прочитанному произведению. Это период наполнения текста собственными нравственно-этическими проблемами, так называемого переосмысления произведения в собственном восприятии, часто произвольном по отношению к авторскому тексту.

Иное восприятие художественного произведения наблюдается у учащихся 9–11-х классов. Это и повышенный интерес к историческому и этическому соотношению искусства и жизни, и осознание причин и следствий развития литературных направлений, и учет жанрового взаимодействия, и углубленное внимание к композиции и проблематике, к авторскому замыслу, воплощенному в художественном мире произведения.

Данные периоды литературного развития читателей-школьников, конечно же, нельзя рассматривать как фатально заданные природой восприятия искусства. Педагогический опыт и многочисленные наблюдения показывают, что формирование интертекстуальной компетенции обеспечивает успешную художественную коммуникацию читателей-школьников вне зависимости от их возраста и особенностей восприятия художественного произведения. Приобретенные в процессе чтения фоновые знания, сформированная «культурная эрудиция» позволят читателям-школьникам адекватно воспринимать не только существующие в современном медиапространстве популярные тексты, где наблюдается переосмысление общеизвестных культурных клише, но и художественные произведения в рамках школьной программы по литературе, большинство из которых вне зависимости от времени написания соответствует формуле «текст в тексте».

Феномен интертекстуальности заключается в широкой трактовке, учитывающей формообразующую и смыслообразующую функции, которые обеспечивают диалог различного рода текстов, вербальных и невербальных [5]. Интертекстуальный подход к анализу художественного произведения дает возможность читателю-школьнику воспринимать художественное произведение как текст, вписанный в широкий культурный контекст, и анализировать его, исходя из возрастных особенностей восприятия, на определенном уровне текстопостроения. В 5–6-х классах – на эмоциональном, образном и сюжетном уровнях; в 7–8-х классах – на проблемном, композиционном

и языковом уровнях; в старших классах можно учитывать все уровни организации текста (идейно-тематический, проблемный, жанровый, композиционный, сюжетный, образный, языковой), что способствует адекватному пониманию авторского замысла.

Сложно оспорить тот факт, что функции интертекста в каждом художественном произведении определяются также через творческое Я автора. Каждый автор по-своему переосмысливает предтекст с целью построения метатекста. Мы считаем, что юный читатель-школьник не может не увлечься интертекстуальной игрой смыслов, раскрывая авторский замысел. Чтение, сопровождаемое увлекательным анализом-поиском, развивает такие личностные качества, как свобода творчества, культурная эрудиция, способность вступать в диалог с автором.

Интертекстуальный подход к анализу художественного произведения предлагает определенную модель урока, включающую интертекстуальную игру, которая поэтапно развивает у читателей-школьников интертекстуальную компетенцию. Что это такое? Во-первых, это *знание* прецедентных текстов (предтекстов) и типологии межтекстовых связей и интертекстуальных элементов, по Н.А. Фатеевой, что станет инструментарием данного подхода и поможет определиться с выбором приемов и форм работы с художественным произведением [10]. Во-вторых, это *аналитические умения* находить интертекстуальные элементы на разных уровнях текстообразования, определять их роль в авторском контексте, осуществлять ассоциативные связи с другими текстами, осмысливать

позицию автора. В-третьих, *способы действия*, связанные с интерпретацией художественного произведения, благодаря которой выявляется его глубинный смысл.

Чтобы наиболее эффективно реализовать методику использования интертекстуального подхода к анализу художественного произведения, мы предлагаем ряд диалоговых и герменевтических приемов анализа и игровую форму организации урока, в которой становятся задействованными все участники образовательного процесса, в том числе и учитель, выступающий в роли собеседника.

На первом этапе *создания коммуникативной ситуации, учитывающей эмоциональную установку на учебную (игровую) задачу*, при изучении стихотворения Н.С. Гумилёва «Заблудившийся трамвай» в 11 классе можно использовать *прием разыгрывания воображаемого диалога* между поэтом и его литературными предшественниками – Пушкиным, Гоголем [3, с. 77]. Этот прием не случаен, так как сначала нужно обнаружить аллюзии и реминисценции произведений указанных авторов и, проявив творческую фантазию, представить воображаемый диалог. Данный игровой прием повышает читательскую мотивацию, направляет на дальнейший поиск интертекстуальных элементов и выяснение их смысла.

Загадочным предстает образ героя из стихотворения Т.Ю. Кибирова «Серёже Гандлевскому. О некоторых аспектах нынешней социокультурной ситуации»:

Он ужимается в эпитаф,
забит, замызган, зафарцован,
не помесь обезьяны с тигром,
а смесь Самойлова с Рубцовым.

Этот образ не может не привлечь внимания, не вызвать читательский интерес. Прием «контекстная догадка» позволит раскрыть тайну героя, узнать его. Присутствующая в этих строках реминисценция – своеобразная загадка имени – побуждает к работе мысли, воображения, а впоследствии, в результате анализа, выведет на понимание позиции автора. Т.Ю. Кибиров «оживляет» хрестоматийные цитаты, играя ими, стирая границы, помещает в современный контекст. Так он создает живой образ Пушкина, подобно которому пробуждает в читателях «чувства добрые», интерес к поэтическому слову.

При изучении в 5 классе «Сказки о мертвой царевне и о семи богатырях» А.С. Пушкина, казалось бы, давно известной и уже не вызывающей интереса у детей, можно использовать прием «сравнение художественных произведений, близких по теме», который вновь пробудит интерес и нацелит на дальнейшее исследование и разгадывание авторского текста. Название и тематика сказки Пушкина перекликаются с названием и тематикой сказки немецких писателей братьев Grimm «Белоснежка и семь гномов». Обнаружив эту тематическую близость, дети придут к выводу о том, что поэт наверняка был знаком со сказкой братьев Grimm, опубликованной незадолго до того, когда появилась сказка Пушкина. Однако они увидят и существенные отличия, проявившиеся в сюжете, образах героев и языке. Пушкин в своей сказке остался верен себе, вынеся на первый план одну из главных тем своего творчества – тему любви и верности долгу, что, бесспорно, является отражением национальных идеалов и делает его сказку близкой русской народ-

ной сказке с ее традиционным сюжетом о злой мачехе и доброй падчерице. Подобные приемы нацеливают пятиклассников на понимание того, что они из пассивных читателей, пересказывающих сюжет, становятся активными читателями-исследователями, когда мало – только знать прочитанное произведение, гораздо важнее – находить взаимосвязи между произведениями разных авторов.

На этапе *разработки совместных действий учителя и ученика в решении учебной (игровой) задачи* при выяснении своеобразия жанра «Реквиема» А.А. Ахматовой можно использовать прием «собрание» и «наращивание» смысла [1]. Распознавание текстообразующих средств – фольклорных реминисценций и аллюзий – позволит сделать вывод о том, что «Реквием» – это лироэпическое произведение, поэма, имеющая народные «корни». Выявляя интертекстуальные включения, учащиеся обнаружат в композиционной структуре поэмы фрагмент, создающий особое настроение и в то же время удивляющий близостью с колыбельной, народной считалкой, в которой есть и лексические повторы, и особый ритм:

Желтый месяц входит в дом.
Входит в шапку набекрень.
Видит желтый месяц тень.

А.А. Ахматова, используя подобные интертекстуальные включения, создавала образ лирической героини, в устах которой колыбельная звучит как молитва.

При изучении стихотворения А.С. Кушнера «Уходя, уходи, – это веку...» игровую задачу можно создать с помощью приема «выстраивание гипотезы». После обнаружения аллюзий, вводящих в текст стихотворения

так называемый «петербургский текст русской литературы», ставим вопрос: что может произойти, если «лишить» метатекст переключек с предтекстами? Выполнив такой исследовательский эксперимент, учащиеся придут к выводу о том, что текст стихотворения не будет так тонко, трогательно и глубоко лично передавать отношение автора к классике, потеряет истинную глубину смыслов, воплощенных поэтом:

Все же мне его жаль, с его шагом
Твердокаменным, светом и мраком.
Разве я в нем не жил, не любил?
Разве он не явился под знаком
Огнедышащих версий и сил?
С Шостаковичем и Пастернаком
И припухлостью братских могил...

Подобные исследования, которые сопровождаются необходимыми для понимания истинного смысла произведения открытиями, убеждают в важности «чужого слова» в авторских текстах, так как, семантически трансформируясь в процессе интертекстуальной игры, оно создает особые поэтические эффекты, индивидуальный стиль поэта.

При изучении в 7 классе поэмы А.С. Пушкина «Медный всадник» можно предварить будущую исследовательскую работу в старших классах, связанную с петербургской темой в русской литературе, и на этапе *разработки совместных действий учителя и ученика в решении учебной (игровой) задачи* при рассмотрении образа Петербурга, созданного поэтом в XIX веке, использовать прием «сопоставление разных редакций текста». Для постановки учебной задачи стоит взять черновую рукопись с несколькими вариантами вступительной строфы:

На берегу Варяжских волн
Стоял глубокой думы полн
Великий Пётр. Пред ним катилась
Уединенная <река>.

*

Однажды близ пустынных волн
Стоял задумавшись глубоко
Великий муж. Пред ним широко
Неслась пустынная Нева.

*

Однажды близ Балтийских волн
Стоял задумавшись глубоко
Великий царь. Пред ним широко
Текла пустынная Нева.

Затем стоит предложить окончательный вариант, которому поэт отдал предпочтение:

На берегу пустынных волн
Стоял он, дум великих полн,
И вдаль глядел. Пред ним широко
Река неслася...

Сравнив предложенные варианты, учащиеся раскрывают образ Создателя, который теряет конкретные черты, уподобляясь Ему. Он в Библии – Бог-Творец. Фактически Пушкин в поэтической форме воспроизводит миф творения:

Прошло сто лет, и юный град,
Полночных стран краса и диво,
Из тьмы лесов, из топи блат
Вознесся пышно, горделиво.

Замысел автора поэмы становится понятным: от конкретных, реальных образов – к обобщенным, символическим, вскрывающим мифологический подтекст. Создав образы Петра и Петербурга, поэт воплотил в них взаимоисключающие мифологические концепции: во вступлении – поэтический миф об основании города, а в последующих композиционных частях поэмы – миф о его разрушении, затоплении. Таинственность, загадочность поэмы, названной

автором «петербургской повестью», интригует семиклассников. Обнаруженные ими мифологические реминисценции пробуждают любопытство, интерес, стремление понять таинственность пушкинского творения.

На этапе *участия в учебном диалоге (игровой сюжет)* при выявлении кульминационных сцен романа «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова в 11 классе учащимся предлагается выразить свое отношение к режиссерскому решению, представленному в трех фрагментах фильма В. Бортко: допрос прокуратором Иудеи Понтием Пилатом бродячего философа Иешуа Га-Ноцри; встреча Мастера с Маргаритой; погоня Ивана Бездомного за Воландом и его свитой. Назвав главных героев сюжетных линий (философской, любовной или лирической, мистической или сатирической), представленных во фрагментах, учащиеся определяют их роль в романе. Включиться в такой вид исследовательской деятельности помогает прием «*сопоставление художественных произведений с их экранизацией*», который показывает, насколько разными могут быть читательские интерпретации, отражающие самостоятельность мышления и способствующие формированию эстетического вкуса. Образы героев данных сюжетных линий раскрываются через обнаружение взаимосвязей с их литературно-художественными предшественниками [6, с. 17]. Используемый в данном случае прием «*сопоставление литературного героя с его прототипом или аналогом*» всегда раскрывает авторские намерения, помогает в работе с аллюзией, которая представляет собой имена собственные – имена героев булгаковского романа.

Подобной работы с названным выше приемом не стоит «бояться» даже на уроках в 5 классе. Возвращаясь к знаменитой «Сказке о мертвой царевне и о семи богатырях» А.С. Пушкина, есть смысл рассмотреть образ королевича Елисея, используя библейские аллюзии. Важно построить диалог с пятиклассниками таким образом, чтобы ответ на каждый последующий вопрос подводил к раскрытию тайны героя, казалось бы, настолько знакомого и понятного. Перечень вопросов может быть приблизительно таким:

1. Почему главного героя-спасителя царевны автор называет Елисеем?
2. Почему именно ветер сообщает Елисею о местонахождении царевны?
3. В чем могущество Елисея, разбившего хрустальный гроб и вернувшего царевну к жизни?

До юных читателей необходимо донести мысль о том, что сказка Пушкина не только близка народной, но и имеет библейские корни, так как поэт был человеком христианской культуры. В Ветхом Завете, откуда Пушкин черпал сюжеты, имя Елисей означает «Бог спасает». Имя пушкинского героя, его способность воскресать и общаться с природными стихиями связаны с тем, о чем говорится в Книге Царств о пророке Елисее. В сказке ни солнце, ни месяц не смогли сказать Елисею, где находится царевна. Образ богобоязненного ветра-вестника («Не бойшься никого, / кроме Бога одного») свидетельствует о том, что природа в сказке не языческая и что ветер не символ Духа Божия, но вестник его. В библейском сказании пророк Елисей был связан со стихиями ветра и дождя [<https://bibleonline.ru/>].

Спасение царевны Елисеем тоже отсылает к Библии, где в истории

о воскрешении пророком Елисеем «одного человека» год спустя после смерти самого пророка говорится: «И умер Елисей, и похоронили его. И полчища моавитян пришли в землю в следующем году. И было, что, когда погребали одного человека, то, увидев то полчище, погребавшие бросили того человека в гроб Елисеев; и он при падении своем коснулся костей Елисея, и ожил, и встал на ноги свои» [<https://bibleonline.ru>]. В сказке этот сюжет подвергся инверсии: Елисей ударился о гроб – и царица ожила. Так библейские аллюзии помогут активизировать читательскую деятельность пятиклассников, создадут ситуацию удивления и восторга перед разгаданной тайной авторского текста.

На заключительном этапе *рефлексии по итогам диалогического взаимодействия (результат игры, предполагающий оценку совместных действий)*, когда у каждого из участников формируется собственное отношение к изученному произведению благодаря осмыслению роли межтекстовых связей и интертекстуальных элементов, предлагаются различные задания, активизирующие интерпрета-

ционную творческую деятельность. По указанным выше произведениям можно создать: коллаж «Мое понимание поэмы “Реквием” А.А. Ахматовой» с использованием цитат из поэмы, критических статей, воспоминаний современников, с возможным иллюстрированием; сочинение-послесловие «Роман М.А. Булгакова “Мастер и Маргарита” как предтекст для литературы будущего»; сочинение-открытие о «Сказке о мертвой царевне и о семи богатырях» А.С. Пушкина; подбор аллюзивных и цитатных заглавий и эпиграфов к изученным произведениям.

Полученные в процессе исследования результаты и теоретические обобщения востребованы практикой современной школы, интересны с точки зрения совершенствования инструментария анализа и интерпретации произведения на уроках литературы. На наш взгляд, феномен интертекстуальности раскрывается прежде всего в повышенном интересе к вдумчивому, осмысленному чтению, в стремлении школьников вне зависимости от возраста к исследовательской деятельности.

Библиографический список

1. Богин Г.И. Филологическая герменевтика. Калинин, 1982.
2. Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности. М., 2004.
3. Гумилев Н.С. Полное собрание сочинений: В 10 т. Т. 2. М., 1998.
4. Зинин С.А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. М., 2004.
5. Кузьмина Н.А. Интертекстуальный тезаурус языковой личности и методы его изучения // Интерпретатор и текст: проблемы ограничений в интерпретационной деятельности: материалы Пярых Филологических чтений, 20–22 октября 2004 г. Новосибирск, 2004.
6. Леонтьев А.А. Интертекст в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2001.
7. Романичева Е.С., Сосновская И.В. Введение в методику обучения литературе. 3-е изд. М., 2019.
8. Слово – образ – смысл: филологический анализ литературного произведения. 10–11 классы / В.Ф. Чертов, Е.М. Виноградова, Е.А. Яблоков, А.М. Антипова; под ред. В.Ф. Чертова. М., 2006.

9. *Сосновская И.В.* «Как слово наше отзовется...». Иркутск, 2013.
10. *Фатеева Н.А.* Интертекст в мире текстов: Контрапункт интертекстуальности. 3-е изд. М., 2007.
11. *Ядровская Е.Р.* Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5–11 классы). СПб., 2012.

References

1. Bogin G.I. Filologicheskaya germeneytika [Philological hermeneutics]. Kalinin, 1982. (In Russ.).
2. Galickih E.O. Dialog v obrazovanii kak sposob stanovleniya tole-rantnosti [Dialogue in education as a way of developing tolerance]. Moscow, 2004. (In Russ.).
3. Gumilev N.S. Polnoe sobranie sochineniy. V 10 t. [Works in 10 vol.]. T. 2. Moscow, 1998. (In Russ.).
4. Zinin S.A. Vnutripredmetnye svyazi v izuchenii shkol'nogo istoriko-literaturnogo kursa [Intrasubject communications in the study of the school historical and literary course]. Moscow, 2004. (In Russ.).
5. Kuz'mina N.A. Intertextual thesaurus of a linguistic personality and methods for its study. *Interpretator i tekst: problemy ogranichenij v interpretacionnoj deyatel'nosti: materialy Pyatyh Filologicheskikh chtenij, 20–22 oktyabrya 2004 g.* Novosibirsk, 2004. (In Russ.).
6. Leont'ev A.A. Intertekst v romane M.A. Bulgakova «Master i Margarita» [Intertext in the novel “Master and Margarita” by M.A. Bulgakov]. PhD Diss. Moscow, 2001. (In Russ.).
7. Romanicheva E.S., Sosnovskaya I.V. Vvedenie v metodiku obucheniya literature [Introduction to the methodology of teaching literature]. 3d ed. Moscow, 2019. (In Russ.).
8. Slovo – obraz – smysl: filologicheskij analiz literaturnogo proizvedeniya. 10–11 klassy [Word – image – meaning: philological analysis of a literary work. Grades 10–11]. V.F. Chertov, E.M. Vinogradova, E.A. Yablokov, A.M. Antipova; V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2006. (In Russ.).
9. Sosnovskaya I.V. «Kak slovo nashe otzovyotsya...» [“How our word will respond...”]. Irkutsk, 2013. (In Russ.).
10. Fateeva N.A. Intertekst v mire tekstov: Kontrapunkt intertekstual'nosti. [Intertext in the world of texts: Counterpoint of intertextuality]. 3d ed. Moscow, 2007. (In Russ.).
11. Yadrovskaya E.R. Razvitie interpretacionnoj deyatel'nosti chitatel'ya-shkol'nika v pro-cesse literaturnogo obrazovaniya (5–11 klassy). [The development of the interpretative activity of a reader-student in the process of literary education (grades 5–11)]. St. Petersburg, 2012. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 15.11.2019, принята к публикации 30.12.2019
The article was received on 15.11.2019, accepted for publication 30.12.2019

Об авторе / About the author

Самсонова Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, учитель русского языка и литературы средней общеобразовательной школы при Московском городском педагогическом университете

Natalya V. Samsonova – PhD in Education; Teacher of Russian Language and Literature, Secondary school affiliated with Moscow City University

E-mail: natasha_sams@mail.ru