



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИСТОРИКО-ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Диалог искусств на уроках изучения романа «Евгений Онегин»
в 9 классе

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Направленность программы бакалавриата

«Русский язык. Литература.»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

26,23 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не рекомендована

«04» 06 2026 г.

зав. кафедрой русского языка и литературы

Глухих Н.В.

Выполнила:

Студентка группы ОФ-524-075-5-1

Бухарина Ирина Андреевна

Научный руководитель:

доктор педаг. наук, профессор

Терентьева Нина Павловна

Челябинск

2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ДИАЛОГ ИСКУССТВ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ .	9
1.1. Диалог как межпредметная категория	9
1.2. Понятие диалога в образовательном контексте	14
1.3. Идея диалога искусств в методике обучения литературе	18
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ	32
ГЛАВА 2. ДИАЛОГ ИСКУССТВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РОМАНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН».....	36
2.1. Диалог литературы и музыки.....	36
2.2. Диалог литературы и кино	55
2.3. Диалог литературы и изобразительного искусства	66
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ	92
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	98
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	102
Приложение 1	107

Введение

Роман в стихах «Евгений Онегин» А.С. Пушкина занимает достаточно места в школьной программе по литературе. Это произведение называют «энциклопедией русской жизни». Традиционно изучается в 9 классе и становится для многих обучающихся первым серьёзным знакомством с русской классикой. Однако именно «Евгений Онегин» нередко воспринимается подростками как трудный текст. Историко-культурная дистанция, отделяющая современного школьника от пушкинской эпохи, обилие реалий, сложность поэтического языка, а также неоднозначность характеров героев – всё это создаёт объективные сложности для формирования читательского восприятия.

В поиске путей преодоления этих трудностей закономерным становится обращение к другим видам искусства – музыке, живописи, кинематографу, театру, – которые предлагают свои интерпретации пушкинского романа. Опера П. И. Чайковского «Евгений Онегин», многочисленные иллюстрации к роману (от акварелей Е. П. Самокиш-Судковской до современных работ Д. А. Белюкина), а также киноэкранизации (в частности, английский фильм «Онегин» 1999 года) создают обширное поле для различных интерпретаций, в которых пушкинский текст обретает новые смыслы. Включение этих произведений в урок литературы позволяет не только визуализировать роман, но и организовать полноценный диалог искусств, где каждый вид искусства выступает равноправным собеседником.

Именно эта возможность – превратить изучение романа в живое, лично значимое событие через диалог с музыкой, живописью и кино – и послужила главным побуждением к выбору темы данного исследования.

Актуальность исследования обусловлена тем, что современное литературное образование переживает период существенных преобразований, связанных с пересмотром целей и содержания обучения. Федеральная рабочая программа по литературе, реализующая Федеральные государственные

образовательные стандарты, среди ключевых задач называет формирование у обучающихся умения «сопоставлять изученные и самостоятельно прочитанные произведения художественной литературы с произведениями других видов искусства (живопись, музыка, театр, кино)». Данный предметный результат предполагает необходимость включения диалога искусств в практику преподавания литературы.

Данное положение закрепляет в нормативном порядке необходимость включения диалога искусств в практику преподавания литературы, что делает обращение к этой проблеме не просто методически целесообразным, но и обязательным.

В то же время монологическая модель обучения остается в школах. При такой модели знания передаются в готовом виде, а ученику отводится пассивная роль. Эта модель, вступающая в противоречие с природой самого ученика, не способствует развитию художественного восприятия, формированию эстетического вкуса, воспитанию «человека культуры» – личности, способной к диалогу с разными культурными эпохами и системами ценностей.

Одним из путей преодоления этих трудностей является системное обращение к диалогу искусств на уроках литературы. Внедрение этого принципа помогает выстроить процесс постижения словесного искусства в его живом, реальном функционировании в контексте художественной культуры, так как литература никогда не существует в изоляции, она постоянно взаимодействует с другими видами искусства. Как отмечает М. М. Бахтин: «Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться...». Это философское положение, развитое в педагогической концепции диалога культур В. С. Библера, приобретает особое звучание в методике преподавания литературы, где диалог искусств рассматривается как содержательная основа литературного образования, условие формирования целостной картины мира и преодоления предметной замкнутости.

Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых диалогу искусств в методике преподавания литературы (работы В. Г. Маранцмана, Н. М. Свириной, Г. Л. Ачкасовой, Т. В. Рыжковой, И. Л. Шолпо, М. Г. Дорофеевой и др.), остаётся не до конца разработанным вопрос о системном включении диалога искусств при изучении конкретного произведения – романа «Евгений Онегин» – в 9 классе. Отсутствие целостной методической системы, объединяющей работу с оперой, киноэкранизацией и иллюстрациями разных художников, определяет актуальность предпринятого исследования.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации подходов к диалогу искусств в методике обучения литературе, уточнении его сущности и функций, а также в выявлении возможностей и рисков использования диалога искусств при изучении романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» в 9 классе. В работе обобщены теоретические положения, касающиеся диалога как философской, педагогической и методической категории, и на этой основе предложена классификация видов диалога искусств и методических приёмов работы с ними.

Практическая значимость работы состоит в разработке системы уроков, включающих диалог литературы с музыкой (опера П. И. Чайковского), кинематографом (художественный фильм «Онегин» 1999 года) и изобразительным искусством (иллюстрации разных художников). Предложенные методические разработки могут быть использованы учителями литературы в практике преподавания в 9 классе. Кроме того, разработанные приёмы сопоставительного анализа литературного текста и его интерпретаций (выявление расхождений, анализ художественных средств, организация дискуссии) могут быть адаптированы для работы с другими произведениями.

Проблема исследования обусловлена противоречием между потенциальными возможностями диалога искусств как средства углубления анализа литературного произведения и недостаточной разработанностью методических приёмов его реализации, а также отсутствием системы уроков,

выстроенной на основе диалога искусств при изучении романа «Евгений Онегин». Данная проблема мало изучена в методической науке применительно к конкретному произведению и требует дальнейших исследований, особенно в аспекте сопоставления оперной, кинематографической и живописной интерпретаций классического текста.

Объектом исследования является процесс изучения романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» в 9 классе.

Предмет исследования – диалог искусств как содержательная основа и форма организации изучения романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» в 9 классе.

Гипотеза исследования: системное включение диалога искусств (оперы, кино, иллюстраций) в процесс изучения «Евгения Онегина» углубляет анализ текста и формирует личностное отношение учащихся при условии, что диалог строится как равноправная встреча художественных систем, а не иллюстрация к тексту.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать систему уроков по роману А. С. Пушкина «Евгений Онегин» в 9 классе, построенную на диалоге литературы, музыки, изобразительного искусства и кино.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Рассмотреть эволюцию понятия диалога в философии (от античности до концепции диалога культур В. С. Библера) и его интерпретацию в педагогике и методике преподавания литературы.

2. Выявить и систематизировать подходы к использованию диалога искусств на уроках литературы, определить его функции и методические приёмы.

3. Охарактеризовать оперу П. И. Чайковского «Евгений Онегин» как интерпретацию пушкинского романа, выявить её расхождения с

литературным текстом и определить возможности использования оперного материала на уроках литературы.

4. Обосновать выбор художественного фильма «Онегин» (1999, реж. М. Файнс) как материала для диалога искусств, выявив его специфику (английская экранизация как «взгляд со стороны») и методический потенциал.

5. Проанализировать иллюстрации разных художников (Е. П. Самокиш-Судковской, Н. В. Кузьмина, К. И. Рудакова, Л. А. Тимошенко, Д. А. Белюкина) к роману «Евгений Онегин», определить принципы отбора иллюстративного материала для урока литературы.

6. Разработать и апробировать систему уроков по роману «Евгений Онегин» в 9 классе, включающую обращение к опере, кинофильму и иллюстрациям.

7. Проанализировать результаты экспериментальной работы, выявить степень эффективности диалога искусств как средства углубления школьного анализа литературного произведения.

Методологическую основу исследования составляют философские и психолого-педагогические труды о сущности диалога (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Л. С. Выготский), методические работы, посвящённые проблеме диалога искусств в обучении литературе (В. Г. Маранцман, Н. М. Свирина, Г. Л. Ачкасова, Т. В. Рыжкова, И. Л. Шолпо, М. Г. Дорофеева), а также литературоведческие исследования (Д. С. Лихачев, Ю. М. Лотман).

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ философской, психолого-педагогической, методической и искусствоведческой литературы по теме исследования.

2. Эмпирические: изучение и обобщение педагогического опыта, проведение экспериментального обучения (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), качественный и количественный анализ результатов.

3. Частные методики: сопоставительный анализ литературного текста и произведений других видов искусства, метод проблемного

изложения, организация учебного диалога, анализ письменных работ учащихся.

Квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы и приложения. В первой главе «Диалог искусств в литературном образовании» рассматриваются философские, педагогические и методические основания диалога искусств. Вторая глава «Диалог искусств при изучении романа "Евгений Онегин"» содержит анализ возможностей и результатов использования оперы, кино и изобразительного искусства при изучении романа в 9 классе, а также описание экспериментальной работы и её результатов. В заключении подводятся итоги исследования и формулируются выводы. Приложение содержит таблицу «Потенциальные возможности использования диалога искусств при изучении романа "Евгений Онегин"».

Глава 1. Диалог искусств в литературном образовании

1.1. Диалог как межпредметная категория

Прежде чем обратиться к дидактическому потенциалу диалога искусств, необходимо рассмотреть само понятие диалога в широком философском и общекультурном контексте. Такой подход не случаен: идея диалога как формы познания и способа человеческого бытия имеет глубокие исторические корни, уходящие в античность, и получает своё завершённое теоретическое обоснование в философии XX века. Понимание этих философских оснований позволяет осознать, почему диалог сегодня рассматривается не просто как методический приём, а как содержательная основа современного гуманитарного образования.

Первые шаги в осмыслении диалога как философского метода были сделаны в Древней Греции. Сократ, не оставивший письменного изложения своего учения, полагал, что истина не может быть передана в готовом виде – она должна родиться в процессе живого общения. Его метод, получивший название майевтика (от греч. «повивальное искусство»), заключался в способе отыскать истину, извлечь скрытое знание путем вопросов и ответов [28]. Сократ помогал своим собеседникам «рождать» истину, которая уже содержалась в их душе, но не была осознана. Он полагал, что знание не может быть усвоено пассивно; оно требует активного участия самого познающего, его личного усилия и самостоятельного мышления.

Ученик Сократа Платон пошёл дальше, сделав диалог основной формой своей философии. Примечательно, что сам Платон признавал устную форму философствования более достойной, чем письменную: «Диалог – это подлинная, “живая и одушевленная речь знающего человека”; письменность же – это всего лишь “подражание” диалогу» [21, с. 59]. Будучи убеждённым в диалектическом способе постижения истины, он излагал свои идеи именно в форме диалога как наиболее приближенной к живому разговору. В платоновских диалогах (таких, как «Федр», «Пир», «Протагор», «Федон»)

диалог – это не столько художественный приём, сколько выражение драматического беспокойства мысли, сам процесс её рождения в столкновении разных мнений. Для Платона диалог стал не просто способом изложения, а онтологической формой, в которой осуществляется философствование.

Аристотель, в свою очередь, развил идеи диалога в области риторики, определяя риторику как «искусство, соответствующее диалектике» [4, с. 9]. Тем самым он утвердил диалогическую природу убеждения: речь всегда обращена к другому, учитывает его позицию и предполагает ответ.

В средневековой схоластике традиция философского диалога нашла продолжение в особом жанре учёного диалога, наиболее ярким представителем которого стал Пьер Абеляр. В его сочинении «Диалог между философом, иудеем и христианином» этика, базирующаяся на определенном образом понятой диалектике, определила интонацию диалога: «Это не разыгрывание ролей противников, а спокойное ведение спора по правилам диспута, в котором сила извлекается из аргументов наставленных в свободных искусствах людей» [2]. В этой характеристике Абеляра важно следующее: диалог понимается не как эмоциональный спор, а как спокойное ведение спора по правилам, где победа зависит не от авторитета или риторического давления, а от качества аргументов, опирающихся на общие для всех «свободные искусства». Схоластический диалог становится моделью рационального поиска истины, при которой участники равны перед логикой и правилами диспута.

Таким образом, античная и средневековая мысль заложила фундамент для понимания диалога как особого способа познания, при котором истина не транслируется от учителя к ученику, а рождается в процессе совместного мышления, в столкновении и сопоставлении различных позиций. Эта традиция оказалась чрезвычайно востребованной в философии XX века.

М. М. Бахтин, изучая природу диалогических отношений, пишет: «Это особый тип смысловых отношений, членами которых могут быть только

целые высказывания (или рассматриваемые как целые, или потенциально целые), за которыми стоят (и в которых выражают себя) реальные или потенциальные речевые субъекты, авторы данных высказываний» [6, с. 320]. Ученый утверждает, что основой человеческой жизни является незавершенный диалог: «Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться...» [6, с. 337].

Из этого философского постулата следуют принципиальные для образования выводы. Если диалогичность есть сущностная характеристика человеческого существования, то монологическая модель обучения, при которой знания передаются в готовом виде, а ученику отводится роль пассивного приемника, вступает в противоречие с природой самого ученика. Следовательно, задача современной школы – не просто «включить» диалог как форму работы, но восстановить онтологический (жизненный) статус диалога в образовательном процессе.

Однако постановка задачи восстановить онтологический статус диалога в образовании неизбежно ставит следующий вопрос: какой именно диалог и с кем должен вести ученик в современной школе? Если диалог есть способ существования человека в мире, то содержание этого диалога не может ограничиваться лишь коммуникацией «учитель – ученик» или «ученик – ученик». Подлинная диалогичность требует иного масштаба – соприкосновения с носителем иной логики, иной культуры, иной системы ценностей.

Ответ на этот вызов был предложен российским философом и культурологом В. С. Библером. Развивая идеи М. М. Бахтина о диалогической природе сознания, Библер переносит их в плоскость педагогики, создавая концепцию диалога культур, в основе которой лежит идея «общения логик». Библер формулирует ключевое положение: «Идея диалога как всеобщая логическая идея, как идея движения к всеобщему не через «обобщение», но через общение логик и есть идея культуры. Итак, понятие диалогичности имеет всеобщий работающий смысл только в сопряжении с идеей культуры, с идеей

диалога культур. Вне этой – обратимой – связи диалог (и – культура) есть лишь поле формальных, или феноменологических, «обобщений» или метафизических спекуляций» [7, с. 231]. Это означает, что диалог несамодостаточен. Диалог ради диалога, дискуссия ради дискуссии, сопоставление ради сопоставления – еще не культура. Культура начинается там, где встречаются разные логики понимания мира, каждая из которых имеет право на существование и не может быть сведена к другой.

Библер также констатирует, что классическая (просвещенческая) парадигма ориентирована на формирование «человека образованного» – носителя определенной суммы знаний, умений и навыков, адаптированного к существующей социальной реальности. Однако, по мысли философа, на смену этой модели должен прийти «человек культуры» [7]. Принципиальное отличие состоит в том, что «человек культуры» не просто усваивает готовые истины, но способен вступать в диалог с различными культурными эпохами, понимая их как равноправные и самоценные формы бытия.

Диалог как универсальная категория пронизывает все сферы жизнедеятельности общества, лежит в основе художественной коммуникации и во многом определяет специфику восприятия искусства. Как справедливо замечает Ю. М. Лотман: «Искусство – одно из средств коммуникации. Оно, бесспорно, осуществляет связь между передающим и принимающим» [26, с. 19]. При этом, по мысли исследователя, всякая система, служащая целям коммуникации между индивидами, может быть определена как язык. В этом ряду искусство может быть описано как «некоторый вторичный язык, а произведение искусства – как текст на этом языке» [26, с. 22]. Природа искусства также диалогична: она предполагает не пассивное усвоение готовых истин, а живое взаимодействие между автором, произведением и зрителем (читателем, слушателем).

Такое построение, элементы которого способны не только воздействовать на другие элементы, но и видоизменяться под их воздействием, встречается во всех видах искусства. Это построение и есть

диалог. При этом диалог понимается не только как разговор двух собеседников. В широком смысле диалогом можно считать всякое высказывание в широком значении: художник высказывается на холсте, высказывание поэта – стихотворение и т. д.), в котором учитывается существование другой, не похожей на авторскую точки зрения. Таким образом, в самом общем виде диалог можно определить как «отношения между автором произведения и тем, кому оно адресовано: зрителем, читателем, слушателем» [25, с. 108].

Теоретическое обоснование диалогичности художественного творчества содержится в работах крупнейших отечественных культурологов, искусствоведов, филологов, которые на разном материале показали, что искусство не существует изолированно, а включено в целостный контекст культуры. Д. С. Лихачев, исследуя древнерусскую литературу, отмечал диалог между литературой и другими видами искусства в Древней Руси. Ученый подчеркивал, что «слово и изображение были в Древней Руси связаны теснее, чем в новое время» [24, с. 24]. Это накладывало свой отпечаток и на литературу, и на искусство. Так, мы понимаем, что литература не существует изолированно, она включена в целостный контекст культуры эпохи.

Л. М. Баткин в своих исследованиях итальянского Возрождения показал, что диалог между различными видами искусства (например, литературой и живописью в творчестве Леонардо да Винчи) – внутренний механизм порождения ренессансной культуры. Как отмечает С. В. Соловьев, «выводя на авансцену одно ренессансное понятие – *varieta* – условно переводимое как “разнообразие”, Л. М. Баткин придает ему почти космический охват и статус основополагающего, порождающего новые смысловые ряды и всю культуру в целом» [40, с. 122]. Учёный ввёл в научный оборот понятия «диалогичность» и «варьета», которые, по его мнению, характерны для культуры Ренессанса. Н. А. Дмитриева в работе «Изображение и слово» детально проанализировала, как на протяжении истории искусства менялись формы взаимодействия

литературы и изобразительного искусства – от прямой иллюстрации до сложных интертекстуальных связей [12].

Таким образом, философская традиция от античности до XX века последовательно изучала диалог не просто как форму речи или метод познания, а как онтологическую основу человеческого бытия и культуры. Идеи Бахтина о диалогической природе сознания и концепция диалога культур Библера создали теоретический фундамент для пересмотра целей и содержания образования. Однако философский уровень анализа неизбежно ставит практический вопрос: как именно принцип диалога может быть реализован в реальном школьном обучении? Каковы психологические механизмы, делающие диалог условием развития личности, и какие дидактические препятствия возникают на пути к подлинно диалогическому образованию? Ответу на эти вопросы посвящён следующий параграф.

1.2. Понятие диалога в образовательном контексте

В предыдущем параграфе диалог был рассмотрен как философская категория. Теперь необходимо обратиться к его педагогическим и психологическим аспектам.

Одной из традиционных проблем в образовании является его монологичность. Знания в основном передаются в готовом виде, адаптированном для ученика. Однако возникает проблема: подобная подача информации не опирается на личный опыт детей, не учитывает их личностные особенности. Знания передаются в готовом виде, а ученик не участвует в процессе разговора: «Передаётся не опыт, а информация, которая является “ничейной”, а потому “чужой” для учащегося» [20, с. 83]. Несомненно, ученик погружается в работу, понимает, о чем говорит учитель, но возникает ряд проблем.

Противопоставление монолога и диалога имеет не только педагогическое, но и лингвистическое обоснование. Л. В. Щерба подчеркивает спонтанность и ситуативность диалога, то есть его первичность для устной

речи: «Диалог – это в сущности часть реплик. Монолог – это уже организованная система облеченных в словесную форму мыслей, отнюдь не являющаяся репликой, а преднамеренным воздействием на окружающих. Всякий монолог есть литературное произведение в зачатке» [43, с. 115]. Ученый полагает, что монолог в значительной степени искусственная языковая форма и что подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге. Таким образом, сама природа языка ориентирована на диалогическое общение, а не на пассивное восприятие готовых формулировок.

Еще более глубокое обоснование диалога как механизма развития дает психология: «С психологической стороны диалогическая речь – первичная форма речи» [10, с. 493]. Диалог, по мнению Л. С. Выготского, играет важную роль в психическом развитии. Ученый рассматривает диалог как цепь сменяющихся поочередно друг друга высказываний – реплик-стимулов и реплик-реакций. Так, диалог становится «зоной ближайшего развития» для личности. Высшие психические функции формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта.

Из этого фундаментального положения Выготского следует, что обучение, построенное как диалог (сотрудничество ученика и учителя, учеников между собой), создаёт условия для перевода внешних действий во внутренний план. Именно поэтому учебный диалог – не просто форма работы, а условие развития мышления.

В отечественной педагогике понятие «учебный диалог» было детально разработано С. Ю. Кургановым. Курганов в книге «Ребёнок и взрослый в учебном диалоге» показал, что подлинное обучение начинается там, где ученик перестаёт быть объектом педагогических воздействий и становится субъектом, способным задавать вопросы, выдвигать гипотезы, оспаривать мнение учителя [23]. При этом, по мысли Курганова, «учебный диалог адекватен современному диалогическому мышлению лишь тогда, когда столкновение логических и культурных блоков, спор и согласие, разведение и

слияние голосов постоянно сопрягается с внутренним диалогом мыслителя с самим собой» [23]. Так, внешний диалог с учителем или сверстниками должен дополняться внутренним диалогом ученика с самим собой – только тогда обучение становится подлинно развивающим.

Вместе с тем в школьной практике доминирует интеллектуализм и предметный подход к изучению искусства. Акцент чаще делается на рациональном анализе, на вычленении «нужной» информации, что порождает противоречие с образной природой искусства. Оно требует не столько анализа, сколько сопереживания и эмоционального отклика, а именно этот аспект зачастую остается за рамками уроков.

На эту проблему в свое время обратил внимание Р. Ф. Брандесов. Он предложил создать особую дисциплину, которая могла бы стать основой для организации образно-эмоционального, эстетического освоения литературы и других видов искусства. Ученый назвал эту дисциплину эстодидактикой, главной задачей которой являлось бы «обучение художественному восприятию» [8, с. 171]. Учитель в таком случае играл бы роль посредника между искусством и учеником.

Таким образом, и лингвистика, и психология, и педагогика сходятся в одном: диалог – это не просто приятное дополнение к уроку, а необходимое условие развития личности.

Одной из целей изучения литературы в рамках основного общего образования является «формирование у обучающихся потребности в качественном чтении, культуры читательского восприятия, понимания литературных текстов и создания собственных устных и письменных высказываний» [42, с. 5]. Достижение целей возможно при решении учебных задач, которые постепенно усложняются от 5 к 9 классу. Одной из важных задач предмета «Литература», связанной с воспитанием обучающего, обладающего эстетическим вкусом, является умение «сопоставлять художественные произведения с произведениями других видов искусства» [42, с. 6]. В связи с этим важно сказать, что включение диалога искусств

необходимо для развития гармоничной личности, способной к формированию высоких духовно-нравственных идеалов.

Предметные результаты освоения программы по литературе на уровне основного общего образования должны обеспечивать «овладение умением сопоставлять изученные и самостоятельно прочитанные произведения художественной литературы с произведениями других видов искусства (живопись, музыка, театр, кино)» [42, с. 22]. Так, в федеральной рабочей программе постепенно добавляется освоение новых видов искусств от 5 к 9 классу:

1. К концу обучения в 5 классе: сопоставлять с помощью учителя изученные и самостоятельно прочитанные произведения фольклора и художественной литературы с произведениями других видов искусства (с учетом возраста, литературного развития обучающихся);

2. К концу обучения в 6 классе: сопоставлять с помощью учителя изученные и самостоятельно прочитанные произведения художественной литературы с произведениями других видов искусства (живопись, музыка, театр, кино);

3. К концу обучения в 7 классе: сопоставлять изученные и самостоятельно прочитанные произведения художественной литературы с произведениями других видов искусства (живопись, музыка, театр, кино);

4. К концу обучения в 8 классе: сопоставлять изученные и самостоятельно прочитанные произведения художественной литературы с произведениями других видов искусства (изобразительное искусство, музыка, театр, балет, кино, фотоискусство и другие);

5. К концу обучения в 9 классе: сопоставлять изученные и самостоятельно прочитанные произведения художественной литературы с произведениями других видов искусства (изобразительное искусство, музыка, театр, балет, кино, фотоискусство, компьютерная графика).

Из этого фундаментального положения следует важнейший педагогический вывод: развитие ученика невозможно, если содержание

образования ограничено рамками одного предмета. Однако в реальной школьной практике процесс формирования личности часто блокируется предметной замкнутостью. Ученик получает знания по литературе, МХК, истории не по «закону сообщающихся сосудов». Связи между предметами остаются за пределами учебного процесса, а в результате вместо целостной картины мира в сознании ученика формируется мозаика разрозненных сведений. Так потенциал диалога остается невостребованным.

Преодоление этого противоречия требует пересмотра самого принципа организации содержания образования. На смену «узкопредметному» подходу приходит идея межпредметной интеграции, реализуемой через диалог. Н. П. Терентьева пишет: «Диалог – универсальная метапредметная категория» [41, с. 8]. Так, речь идет о содержательном взаимодействии разных образовательных областей, в ходе которого рождается новое знание – интегративное.

Именно на этом этапе становится понятным, почему диалог в образовании перестаёт быть лишь инструментом коммуникации и обретает статус содержательной категории. Встреча разных предметных областей, разных культурных языков позволяет ученику увидеть проблему объёмно, с разных сторон. И наиболее ярко этот принцип проявляется в преподавании литературы, где произведение искусства вступает в диалог с историей, живописью, музыкой. Однако детальное рассмотрение диалога искусств как методической категории требует отдельного анализа, которому посвящён следующий параграф.

1.3. Идея диалога искусств в методике обучения литературе

Литература по своей природе диалогична и играет в процессе культурного обмена особую роль. М. М. Бахтин писал: «Литература – неотрывная часть культуры, ее нельзя понять вне целостного контекста всей культуры данной эпохи» [6, с. 348]. Роман в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин» – блестящее тому подтверждение. Его невозможно понять без

обращения к истории (быт и нравы дворянства), без живописи (портретная культура), без музыки (романс, опера). Сама структура пушкинского романа диалогична: она требует от читателя способности воспринимать произведение в единстве его исторических, живописных и музыкальных контекстов. Следовательно, изучать «Евгения Онегина» только в рамках литературы – значит лишать ученика подлинной читательской встречи.

Из всего сказанного следует, что диалог в образовании перестает быть лишь инструментом коммуникации и обретает статус содержательной категории при пересечении разных предметных областей, разных культурных языков и др.

Применительно к преподаванию литературы это положение конкретизируется в понятии «диалог искусств». В современной школьной практике произведение другого вида искусства (живопись, музыка, кинематограф) часто используется лишь как иллюстрация, визуальное или звуковое сопровождение к литературному тексту. Однако подлинный диалог искусств предполагает иной уровень отношений: встреча с оперой, музыкой, живописью и т.д. происходит как встреча равноправных собеседников. Именно в таком диалоге рождаются разные точки зрения на видение одной и той же ситуации, появляется возможность углубления понимания литературного источника. «Евгений Онегин» предстает в этом случае как открытая система, по-новому высвечиваемая в диалоге с живописью, музыкой, театром и кинематографом.

Так, возникает потребность теоретически обосновать категорию «диалога искусств». В эстетике и искусствознании длительное время господствовало понятие «синтез искусств». Оно восходит к античным представлениям о гармонии и означает такое объединение разных видов искусства (архитектуры, скульптуры, живописи), при котором они, дополняя друг друга, создают качественно новое, единое художественное целое. Классическими примерами синтеза являются готический собор или барочный дворцово-парковый ансамбль, где архитектура, скульптура и живопись слиты

в нерасторжимом единстве. Синтез искусств предполагает слияние, гармоническое согласие, подчинение частей общему замыслу.

Однако применительно к взаимодействию искусств в гуманитарном познании, в частности в образовательном процессе, понятие «синтез» обнаруживает свою ограниченность. Оно не учитывает тех случаев, когда искусства вступают в отношения, далекие от гармонического слияния: они могут спорить, полемизировать друг с другом, предлагать принципиально разные интерпретации одного и того же явления, сохраняя при этом свою суверенность. Для описания такого типа взаимодействия более адекватным представляется понятие «диалог искусств».

Это теоретическое разграничение имеет непосредственный выход в практику школьного преподавания литературы. Осмысление того, как выстраивать диалог искусств на уроке, стало важной задачей отечественной методики.

Значимый этап в ее решении связан с трудами профессора В. Г. Маранцмана. В 1960-е годы исследователь предложил принципиально иную модель использования изобразительного искусства на уроках литературы. Ученый отказался от традиционного взгляда на изображение как на вспомогательную иллюстрацию к тексту. В его концепции слово и зрительный образ вступают в равноправный диалог: каждое искусство сохраняет свой язык, но именно в точке их пересечения рождаются новые, дополнительные смыслы, обогащающие восприятие литературного произведения.

В статье «Содружество искусств на уроках литературы» В. Г. Маранцман оправдывает включение смежных искусств в изучение литературы тем, что «зрительная информация во много раз превышает возможности слуховой» [30, с. 166].

Обосновывая включение музыки и живописи в урок литературы, В. Г. Маранцман формулирует важнейший принцип: такое включение продиктовано не сомнением в силе слова, а надеждой на то, что «в союзе с

другими искусствами она (литература) скорее найдет путь к сердцу ученика, разбудит его мысль, оживит воображение, возволнует его чувства, окрылит его желанием действовать» [30, с. 167]. При этом ученый предостерегает от упрощенного понимания этого союза как простого создания настроения или эмоционального фона. Суть взаимодействия глубже: «сплав поэзии, музыки, изобразительных искусств содействует возникновению яркого образа в сознании учеников» [30, с. 167]. Таким образом, диалог искусств выполняет не фоновую, а смыслообразующую функцию: именно на пересечении разных художественных языков рождается тот целостный образ, который становится основой для подлинного постижения литературного произведения.

Значимый вклад в разработку проблемы диалога искусств на уроках литературы внесла Н. М. Свирина. Она предложила такую модель литературного образования, целью которой являлось преодоление отчуждения современного школьника от художественной культуры и формирование целостного представления о ней в сознании ученика. Ключевым условием достижения этой цели, по мысли исследователя, становится диалог – не изучение истории искусств как таковое, а живое общение школьников с художественным произведением в широком культурном контексте. Именно диалог выстраивает для учеников объемную, образную и проблемную картину мира литературы и культуры.

В концепции Н. М. Свириной особое внимание уделяется возрастной динамике восприятия разных видов искусства. Исследователь показывает, что для учащихся 5–6 классов музыка и живопись воспринимаются преимущественно на образном и эмоциональном уровнях. Подростки 7–8 классов не только сохраняют интерес к этим искусствам, но и проявляют способность совмещать в сознании представления о двух-трех произведениях, объясняя свое индивидуальное отношение к каждому. В этом возрасте у школьников пробуждается интерес к скульптуре, архитектуре, театру и кино как к самостоятельным искусствам. У старшеклассников же отношение к искусству приобретает целостный характер: литература начинает отчетливо

восприниматься ими «как эстетическое явление» [41, с. 14], а круг предпочтений охватывает музыку, литературу и живопись.

Данная возрастная ступенчатость, выявленная Н. М. Свириной, соотносится с этапами психологического развития читателя-школьника. Как отмечается в исследованиях по психологии восприятия, «высокоэмоциональный тип чтения имеет два уровня развития восприимчивости к поэзии: первичный уровень – наивно-реалистическое восприятие с переносом ассоциаций к миру собственных чувств и переживаний; более высокий уровень восприятия характеризуется "чувством автора"» [39]. Использование на уроках литературы тех видов искусства, к которым у учащихся уже сложилось устойчивое художественное отношение, позволяет активизировать их эмоциональную сферу и вызвать содержательные ассоциации. В результате не только ускоряется процесс интеллектуального и художественного взросления школьников, но и создаются благоприятные условия для их литературного развития – теперь уже средствами разных искусств, выступающих в союзе с литературой [39].

Таким образом, системное обращение к разным видам искусства на уроках литературы становится не просто методическим приемом, а условием полноценного литературного развития школьников, последовательно ведущим их от первичных эмоциональных реакций к постижению авторского замысла и формированию «человека культуры».

Вслед за В. Г. Маранцманом Г. Л. Ачкасова утверждает, что основой литературного образования должен стать диалогический принцип. Его реализация опирается на индивидуальные склонности читателя: одни ученики легче воспринимают литературу через зрительные образы, другие – через музыкальные. Целенаправленное использование этих особенностей открывает путь к формированию подлинного читателя, способного к личностному диалогу с произведением: «Система обучения, построенная на диалогическом принципе, естественным путем осуществляет индивидуальный подход к ученику» [5]. Как отмечает Н. П. Терентьева, анализируя работу Г. Л.

Ачкасовой, последней «сделан методологически важный вывод о том, диалог может стать содержанием и формой системы литературного образования на всех этапах и уровнях» [41, с. 15].

Т. В. Рыжкова исследует зависимость развивающего эффекта диалога искусств от возраста учащихся и этапа художественной коммуникации. Предложенная ею технология сопоставительного анализа литературных и художественных произведений строится на дифференциации учебных целей в соответствии с конкретной ситуацией обучения.

Эта технология находит конкретное воплощение, в частности, при работе с иллюстрациями. Как отмечает Т. В. Рыжкова, «когда мы обращаемся к иллюстрациям, то по сути своей знакомим учеников с художественной интерпретацией литературного произведения. В этом случае правомерно сопоставлять произведение изобразительного искусства с литературным прежде всего по атмосфере, характеру персонажей, авторскому отношению к ситуации и героям, художественным средствам» [37, с. 12]. При этом характер вопросов к иллюстрациям и сама их последовательность, как подчеркивает методист, не могут быть универсальными: они определяются как возрастными особенностями учащихся, так и конкретными задачами урока: «Вопросы к иллюстрациям и их последовательность зависят от возраста детей и от задач урока» [37, с. 12].

Таким образом, в методике Т. В. Рыжковой диалог литературы и изобразительного искусства предстает не как самоцель, а как гибкий инструмент, настройка которого меняется в зависимости от педагогической ситуации. Такой подход позволяет избежать шаблонности в использовании смежных искусств и сделать их обращение к ним действительно развивающим.

Исследованием взаимодействия архитектуры и литературы впервые занялась И. Л. Шолпо. Ученой были не только выявлены, но и систематизированы функции архитектурных произведений в преподавании словесности. Согласно ее концепции, обращение к архитектуре позволяет:

воссоздать «дух эпохи» и «ритм времени», «уточнить обстановку действия»; «прояснить характер, мировоззрение, настроение литературного героя, нашедшие отражение в облике его жилища, а также субъективном восприятии им архитектуры» [41, с. 17].

Методический инструментарий, предложенный И. Л. Шолпо, охватывает разные формы работы с архитектурой на уроке литературы: от анализа текстов и экскурсий до творческих заданий (словесное рисование, моделирование, архитектурные проекты для героев). При всем разнообразии эти приемы объединены общей задачей – активизировать читательские реакции, пробудить творческое воображение учеников и через архитектурный образ помочь им глубже войти в мир литературного произведения и культуры в целом.

М. Г. Дорофеева говорит о том, что до настоящего времени в школьной практике доминировали две модели взаимодействия литературы и кинематографа: «литературоцентристская» (фильм как иллюстрация) и «киноцентристская» (литература как вспомогательное средство при изучении кино). Обе модели объединяет общий подход: одно искусство «используется» в интересах другого. Система, предполагающая их равноправный диалог и подключение киноопыта школьников к опыту читателя, разработана не была [13]. В диссертационном исследовании ученой предложена целостная концепция взаимодействия литературы и экранных искусств в школьном обучении. Основные положения этой концепции могут быть сведены к следующему: включение произведений экранных искусств в процесс анализа литературного произведения способствует эмоциональному возвращению читателей-школьников к книге; составление киносценария литературного произведения является необходимым способом «заострения» кинематографического взгляда школьников и актуализации их киноопыта; влияние читательского опыта на киноопыт школьников состоит, в частности, в перенесении опыта осмысления символического значения детали (образов) с литературного текста на фильм; сопоставление разных по стилю

киноинтерпретаций одного литературного произведения способствует аналитическому освоению школьниками языка кинематографа; сопоставление двух актерских киноинтерпретаций литературного образа способствует преодолению односторонности зрительского и углублению читательского восприятия образа героя; сопоставление литературного произведения и двух его экранизаций способствует обнаружению конфликта между художественной концепцией писателя и ее режиссерскими реализациями; киноинтересы школьников сосредоточены, в основном, на фильмах «мельесовского» направления, таким образом, развитие грамотных и эстетически развитых зрителей возможно при осуществлении движения от привычных школьникам «фильмов-аттракционов» к фильмам, требующим сотворчества [13].

Проведенный анализ позволяет утверждать, что категория «диалог искусств» имеет в методике преподавания литературы глубокие теоретические корни и содержательную историю. От представлений о синтезе искусств как гармоническом слиянии исследователи приходят к пониманию диалога как встречи равноправных художественных систем, сохраняющих свою суверенность и порождающих новые смыслы именно на пересечении разных языков культуры.

В работах методистов второй половины XX – начала XXI века последовательно обосновывается мысль о том, что сближение курса литературы с другими видами искусства открывает дополнительные возможности для эстетического воспитания школьников.

При этом принципиально важным является учет возрастной динамики восприятия и гибкое использование методического инструментария в зависимости от конкретных учебных задач. Диалог искусств предстает, таким образом, не как факультативный прием, а как содержательная основа современного литературного образования, позволяющая вести школьника от первичных эмоциональных реакций к осознанному диалогу с автором и культурой.

Наиболее целостную и методически разработанную концепцию диалога искусств в школьном курсе литературы представляет программа В. Г. Маранцмана для 5–9 классов. Анализ этой программы позволяет выявить системный характер обращения к разным видам искусства на уроках словесности и определить основные векторы этого диалога.

Программа В. Г. Маранцмана для 9 класса строится на идее многоуровневого диалога, что является ключевым для понимания роли искусств в литературном образовании. В ней можно выделить три взаимосвязанных аспекта диалога:

1. Диалог национальных культур. Изучение русской литературы происходит в широком контексте мировой культуры. Это реализуется через сопоставление произведений разных эпох и стран: трагедии Эсхила и пьесы М. Карима «Не бросай огонь, Прометей!», лирики Катулла и стихотворений А. Ахматовой и И. Бродского, «Божественной комедии» Данте и поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души». Такой подход позволяет ученикам увидеть общие тенденции развития литературы и одновременно осознать самобытность национальных художественных традиций.

2. Диалог времен. Литературный процесс предстает не как линейная хронология, а как живое взаимодействие эпох. В программе последовательно проводится идея поиска «эха» древних пластов словесности в литературе XX века. Например, изучая античную трагедию, учащиеся обращаются к ее современным интерпретациям, а размышляя над «Гамлетом» Шекспира, знакомятся с его рецепцией в русской поэзии (А. Блок, М. Цветаева, Б. Пастернак, В. Высоцкий) и на театральной сцене. Это формирует у школьников историческое мышление и понимание преемственности культурных ценностей. Логическим завершением этой линии становится заключительный урок «Диалог веков», на котором вечные темы русской и мировой литературы предстают в интерпретациях разных эпох.

3. Диалог разных видов искусства. Этот аспект пронизывает всю программу 9 класса. Как подчеркивает сам В. Г. Маранцман, «диалог

национальных культур и диалог времен в нашей программе поддерживается диалогом разных видов искусства». Обращение к живописи, музыке, архитектуре, театру и кино на уроках литературы призвано не просто проиллюстрировать словесный текст, но и выявить его глубинные смыслы, показать многомерность художественного образа, который может быть по-разному преломлен в разных художественных языках [29].

Так, при изучении романа «Евгений Онегин» учащиеся не только знакомятся с текстом, но и оценивают его художественные интерпретации: чтение романа мастерами художественного слова (С. Юрский, М. Ульянов), иллюстрации художников XX века (М. Добужинский, К. Рудаков, Н. Кузьмин) и, конечно, оперу П. И. Чайковского. Сопоставление этих интерпретаций становится важнейшим инструментом для постижения авторской позиции и многозначности пушкинского шедевра.

Обобщая программу В. Г. Маранцмана и работы других методистов (Н. М. Свириной, Т. В. Рыжковой, И. Л. Шолпо, М. Г. Дорофеевой и др.), можно представить развернутую классификацию видов диалога искусств на уроках литературы.

А. По виду искусства-партнера:

- литература и живопись / графика: сопоставление словесных описаний с живописными полотнами (например, портреты пушкинской эпохи при изучении «Онегина»), анализ иллюстраций к литературному произведению (от прижизненных до современных), обращение к исторической картине для воссоздания колорита эпохи;

- литература и музыка: включение в урок музыкальных произведений, созвучных литературному тексту по настроению (романсы на стихи поэтов), анализ оперных интерпретаций (опера Чайковского «Евгений Онегин» как «равноправный собеседник» пушкинского романа), прослушивание инструментальных пьес, созданных под влиянием литературных сюжетов;

- литература и театр: сопоставление литературного текста с его сценическими версиями (например, «Евгений Онегин» – театр им. Евг. Вахтангова), элементы драматизации на уроке, размышления об актерских работах;

- литература и кинематограф: анализ киноинтерпретаций литературных произведений (экранизации «Евгения Онегина»), сопоставление режиссерского замысла с авторской концепцией, составление киносценария по эпизодам литературного текста;

- литература и архитектура / скульптура: обращение к облику городов, архитектурных сооружений, упоминаемых в произведении, анализ скульптурных портретов писателей и их героев, сравнение скульптурных и поэтических портретов.

Б. По функции в учебном процессе:

- иллюстративный диалог: произведение другого искусства служит для наглядного подтверждения мысли, уже выраженной в литературном тексте. Это начальный, но необходимый этап, помогающий создать зрительный образ;

- интерпретационный диалог: произведение другого искусства предлагает новую, оригинальную версию понимания литературного текста. Художник, композитор или режиссер, интерпретируя произведение, акцентирует одни смыслы и уводит в тень другие, тем самым вступая с автором в творческий диалог;

- проблемно-конфликтный диалог: возникает тогда, когда интерпретация другого искусства вступает в противоречие с читательским восприятием или с авторской позицией. Например, сопоставление пушкинского образа Татьяны с ее трактовкой в опере Чайковского.

Системное обращение к диалогу искусств на уроках литературы выполняет ряд важнейших функций:

- образовательная (культурологическая) функция: знакомство с произведениями разных видов искусства расширяет культурный кругозор

учащихся, формирует представление о целостности художественной культуры. Литература перестает быть изолированным предметом, а вписывается в широкий контекст эпохи.

– развивающая функция: сопоставление разных интерпретаций, анализ специфики художественных языков развивает аналитическое и образное мышление, эстетическую восприимчивость, творческое воображение и навыки интерпретации. Диалог искусств становится эффективным средством для развития «чувства автора» и преодоления наивно-реалистического восприятия.

– воспитательная (аксиологическая) функция: обращение к различным художественным трактовкам «вечных тем» (любви, смерти, добра, зла, свободы) помогает учащимся в ценностном самоопределении, формирует личностное отношение к нравственным проблемам, затронутым в произведении.

– мотивационная функция: встреча со знакомым и близким ученику видом искусства (музыкой, кино) на уроке литературы может пробудить интерес к «трудному» литературному тексту, сделать его более доступным и лично значимым.

Перечисленные теоретические положения и классификации будут положены в основу практического анализа при разработке системы уроков по роману «Евгений Онегин» в 9 классе. Именно этот текст, обладающий энциклопедичностью, музыкальностью онегинской строфы и богатейшей историей интерпретаций (иллюстрации Н. Кузьмина, Д. Белюкина и др., опера Чайковского, театральные постановки и киноэкранизации), представляет собой уникальный материал для реализации всех выделенных видов и функций диалога искусств.

Современные цифровые технологии открывают новые возможности для реализации диалога искусств на уроках литературы. Виртуальные музеи, электронные коллекции иллюстраций, аудио- и видеозаписи спектаклей и опер, кинофрагменты становятся легкодоступным ресурсом. Это позволяет

учителю выходить за рамки хрестоматийных иллюстраций и предлагать учащимся для сопоставления широкий круг интерпретаций, в том числе современных. Однако доступность цифрового контента несет и риски, связанные с поверхностным потреблением информации и использованием нейросетей.

Несмотря на огромный потенциал, использование диалога искусств на уроках литературы сопряжено с определенными рисками, которые необходимо учитывать учителю:

1. Подмена литературного анализа искусствоведением. Самая распространенная опасность, когда урок превращается в экскурс в историю живописи или музыки, а собственно литературный текст остается на периферии. Важно помнить, что обращение к другим искусствам всегда должно служить главной цели – более глубокому постижению литературного произведения.

2. Сведение диалога к простому механическому сравнению / сопоставлению («похоже – не похоже», «иллюстрирует – не иллюстрирует») лишает его смыслообразующей глубины. Подлинный диалог требует выявления противоречий и точек напряжения.

3. Перегрузка урока визуальным или звуковым рядом. Обилие иллюстративного материала может привести к тому, что ученик превратится в пассивного созерцателя, а его самостоятельная мыслительная деятельность будет подменена потреблением готовых образов. Необходимо строго дозировать использование смежных искусств и каждый раз определять конкретную целевую установку.

4. Риск использования инструментов искусственного интеллекта при выполнении домашнего задания. Современные реалии таковы, что ученики все чаще обращаются к новым технологиям. В контексте диалога искусств это создает особую угрозу: вместо личностного проживания художественного образа и самостоятельного поиска параллелей между искусствами ученик может предложить «сгенерированный» ответ, имитирующий анализ. Это

устраняет саму идею диалога как живого, субъектного взаимодействия с искусством. Учителю важно не просто проверять формальное наличие сопоставлений, но и создавать на уроке ситуации, требующие непосредственного эмоционального отклика и исключающие возможность подмены личного опыта «машинным» текстом.

5. Дефицит учебного времени. В рамках стандартного урока (40 минут) крайне сложно организовать полноценную встречу с двумя и более произведениями искусства. Велик риск либо поверхностного знакомства с каждым из них, либо вынужденной спешки, превращающей диалог в формальность. Осознанное сопоставление литературного текста с живописным полотном или музыкальным фрагментом требует времени на всматривание, вслушивание, обмен впечатлениями и рождение собственной интерпретации. Поэтому использование диалога искусств часто требует либо специально выделенных сдвоенных уроков, либо встраивания этой работы в систему домашних заданий с последующим обсуждением в классе, либо тщательного отбора ключевых, «точечных» сопоставлений.

Успешная реализация диалога искусств требует от учителя не только эрудиции и методической гибкости, но и осознания комплекса рисков – от традиционных (подмена анализа) до новых, связанных с цифровой средой и жесткими временными рамками урока.

Таким образом, диалог искусств предстает как многоаспектный феномен, интегрирующий философские (М. М. Бахтин, В. С. Библер), психологические (Л. С. Выготский) и методические (В. Г. Маранцман, Н. М. Свирина, Г. Л. Ачкасова, Т. В. Рыжкова, И. Л. Шолпо, М. Г. Дорофеева) подходы. От философского обоснования диалога как формы существования человека в культуре через выявление его эстетической природы и классификацию мы приходим к пониманию диалога искусств как системообразующего принципа современного литературного образования, реализуемого с учетом возрастных особенностей, видов искусства и

конкретных учебных задач, но требующего от учителя осознанного преодоления неизбежных рисков

Выводы по 1 главе

Проведенный в первой главе теоретический анализ позволяет сформулировать ряд положений, имеющих принципиальное значение для понимания сущности и методического потенциала диалога искусств в школьном литературном образовании.

Диалог как философская и общекультурная основа образования. В ходе анализа установлено, что диалог имеет глубокие историко-философские истоки: от сократической майевтики и платоновского противопоставления живой речи письменности через средневековый учёный диалог Абельяра до онтологической концепции диалога М. М. Бахтина и педагогической идеи диалога культур В. С. Библера. Опираясь на труды М. М. Бахтина, мы установили, что диалогичность является фундаментальной характеристикой человеческого сознания и бытия: «жить – значит участвовать в диалоге». Из этого следует, что монологическая модель обучения, при которой знания транслируются в готовом виде, а ученику отводится роль пассивного приемника, вступает в противоречие с природой самого ученика. Задача современной школы, таким образом, заключается не просто во «включении» диалога как формы работы, а в восстановлении его онтологического статуса как основы образовательного процесса. Идеи В. С. Библера о диалоге культур позволили расширить это понимание: подлинный диалог в образовании – это встреча различных логик, культурных эпох и систем ценностей, результатом которой становится не усвоение готовых истин, а порождение нового смысла. Таким образом, диалог является не просто риторическим приёмом, а фундаментальной характеристикой человеческого бытия и познания, что создаёт базу для воспитания «человека культуры», способного к диалогу с иными логиками и эпохами.

Диалог в образовательном контексте. В работе проанализированы лингвистические (Л. В. Щерба) и психологические (Л. С. Выготский) основания диалога как механизма развития личности. Показано, что диалогическая речь первична, а монолог вторичен; диалог становится «зоной ближайшего развития», где высшие психические функции формируются в сотрудничестве. Раскрыто понятие «учебный диалог» (С. Ю. Курганов) как условие субъектной позиции ученика. Выявлена проблема монологичности современной школы и предметной замкнутости, преодоление которых требует межпредметной интеграции, где диалог выступает универсальной метапредметной категорией (Н. П. Терентьева). Тем самым диалог предстает не только как форма коммуникации, но и как содержательная основа образования, условие формирования целостной картины мира.

Дано определение диалога искусств в противопоставлении синтезу искусств: если синтез стремится к гармоническому слиянию, то диалог предполагает равноправную встречу разных художественных языков, сохраняющих свою суверенность, в том числе через конфликт интерпретаций. Теоретическое обоснование диалогичности искусства содержится в работах Д. С. Лихачева (идея включенности литературы в целостный контекст культуры), Л. М. Баткина (концепция диалогичности и «варьета» как системообразующих принципов ренессансной культуры) и Н. А. Дмитриевой (анализ изменчивых форм взаимодействия слова и изображения). Семиотический подход Ю. М. Лотмана позволил определить искусство как «вторичный язык», а произведение искусства – как «текст на этом языке», что выводит диалог искусств на уровень коммуникации между разными знаковыми системами. В самом общем виде диалог искусств может быть определен как отношения между автором, произведением и зрителем (читателем, слушателем), в которых учитывается существование иной, не сводимой к авторской точки зрения, а само художественное высказывание строится как открытая система, способная к взаимодействию и видоизменению под воздействием «ответного слова» воспринимающего.

Отмечена история развития идеи в методике: от эстодидактики Р. Ф. Брандесова до концепций В. Г. Маранцмана (равноправный диалог слова и изображения, программа 5–9 классов), Н. М. Свириной (возрастная динамика восприятия), Г. Л. Ачкасовой (диалогический принцип как основа индивидуализации), Т. В. Рыжковой (технология сопоставительного анализа), И. Л. Шолпо (литература и архитектура), М. Г. Дорофеевой (литература и кино). Ключевое значение для настоящего исследования имеют труды В. Г. Маранцмана, который обосновал равноправный диалог слова и изображения на уроке и реализовал этот принцип в своей программе для 5–9 классов. В ней диалог искусств выступает в неразрывной связи с диалогом национальных культур и диалогом времен, что позволяет формировать у школьников историческое мышление и понимание преемственности культурных ценностей. Концепция Н. М. Свириной вносит важнейшее дополнение, связанное с учетом возрастной динамики восприятия разных видов искусства. Исследователь показывает, что системное обращение к «родственным» для учащихся искусствам на разных этапах обучения способствует преодолению отчуждения от художественной культуры и ускоряет процесс интеллектуального и художественного взросления. Работы Г. Л. Ачкасовой утверждают диалогический принцип как основу индивидуализации обучения, а исследования Т. В. Рыжковой и И. Л. Шолпо раскрывают технологические аспекты диалога литературы с изобразительным искусством и архитектурой. Наконец, концепция М. Г. Дорофеевой предлагает модель равноправного диалога литературы и кинематографа, интегрирующего киноопыт школьников в их читательское развитие.

Разработана классификация диалога искусств: по виду искусства-партнёра (живопись, музыка, театр, кино, архитектура) и по функции (иллюстративный, интерпретационный, проблемно-конфликтный диалог).

Системное обращение к диалогу искусств выполняет ряд важнейших функций: образовательную, развивающую, воспитательную и мотивационную. Выявлены риски его применения (подмена анализа,

формальное сравнение, перегрузка, дефицит времени, использование нейросетей). Вместе с тем, анализ также позволил выявить риски, связанные с реализацией диалога искусств на практике. Особого внимания требует дефицит учебного времени, который может превратить диалог в формальность, если не продумана система точечных, ключевых сопоставлений или не используются возможности сдвоенных уроков и домашних заданий с последующим обсуждением.

Таким образом, диалог искусств предстает как многоаспектный феномен, интегрирующий философские, психологические и методические подходы. От философского обоснования диалога как формы существования человека в культуре через выявление его эстетической природы и классификацию мы приходим к пониманию диалога искусств как системообразующего принципа современного литературного образования, реализуемого с учетом возрастных особенностей, специфики видов искусства и конкретных учебных задач. Выделенные в параграфе 1.3 классификации и функции диалога искусств, а также осознание связанных с ним рисков создают необходимую теоретическую базу для перехода к практической части исследования – разработке системы уроков по роману А. С. Пушкина «Евгений Онегин» в 9 классе, где диалог искусств может быть реализован как условие полноценного эстетического развития и формирования «человека культуры».

Глава 2. Диалог искусств при изучении романа «Евгений Онегин»

2.1. Диалог литературы и музыки

В предыдущей главе настоящего исследования было установлено, что диалог искусств является не просто методическим приемом, а содержательной основой современного литературного образования. Были выявлены ключевые функции диалога искусств (образовательная, развивающая, воспитательная, мотивационная) и предложена классификация его видов (иллюстративный, интерпретационный, проблемно-конфликтный диалог). Однако теоретические положения нуждаются в практической апробации: необходимо выяснить, как именно диалог искусств может быть организован при изучении конкретного произведения в конкретном классе.

Выбор видов искусства для организации диалога не случаен. Во-первых, опера П. И. Чайковского «Евгений Онегин» является классической музыкальной интерпретацией пушкинского романа, признанным шедевром русской музыкальной культуры. Во-вторых, обращение к киноинтерпретации (фильм «Онегин» 1999 года реж. М. Файнс) обусловлено тем, что кинематограф – наиболее понятный и близкий современным школьникам вид искусства, а английская экранизация предлагает «взгляд со стороны» на русскую классику. В-третьих, анализ иллюстраций разных художников позволяет показать учащимся множественность визуальных прочтений одного текста и эволюцию художественных интерпретаций.

Вторая глава состоит из трех параграфов, каждый из которых посвящен диалогу литературы с одним из видов искусства: музыкой, кино и изобразительным искусством. В каждом параграфе сначала дается теоретическая характеристика соответствующего вида искусства, а затем описывается фрагмент экспериментальной работы в 9 классе. Завершается глава обобщающими выводами об эффективности диалога искусств при изучении «Евгения Онегина».

Значение Пушкина велико не только для литературы, но и для других видов искусства. И. А. Гончаров писал: «Пушкин – отец, родоначальник русского искусства, как Ломоносов – отец науки в России. В Пушкине кроются все семена и зачатки, из которых развились потом все роды и виды искусства во всех наших художниках» [11, с. 77]. Сказанное Гончаровым напрямую относится и к роману «Евгений Онегин», который сам по себе глубоко музыкален.

Музыка в жизни поэта играла большую роль. Будучи другом талантливой пианистки Марии Шимановской, Пушкин пишет в ее альбом стихи, которые передают его отношение к музыке: «Из наслаждений жизни / Одной любви музыка уступает, / Но и любовь мелодия...» [1]. Так, мы замечаем, что для поэта музыка стоит наравне с любовью. Любовь неотделима от музыкального ритма, интонации, гармонии, которые организуют и выражают душевное движение.

Сам роман в стихах «Евгений Онегин» пронизан музыкальными мотивами. Герои постоянно находятся в музыкальной среде: они танцуют на балах, поют романсы, играют на фортепиано. Как отмечает Ю. М. Лотман в своем комментарии к роману, «танцы занимают в Евгении Онегине значительное место: им посвящены авторские отступления, они играют большую сюжетную роль» [27, с. 79]. Исследователь подробно описывает культуру балов XIX века: польский полонез, которым открывался бал, вальс, который Пушкин назвал «однообразным и безумным», и мазурка как кульминация бала [27, с. 83–87]. Все это является не фоном, а важной характеристикой персонажей. Например, Онегин приезжает на бал, когда «музыка уж греметь устала» (1 глава, XXVIII) [35, с. 21], – подчеркивает его опоздание и светскую усталость. Его флирт с Ольгой на балу у Лариных, когда «вновь с нею вальс он продолжает» (5 глава, XLI) [35, с. 118] и танцует котильон, становится завязкой трагического конфликта. Таким образом, музыка и танцы в романе – сюжетообразующие элементы, без которых невозможно понять характеры героев и развитие действия.

Так, одним из наиболее значимых и глубоких видов диалога искусств при изучении романа А. С. Пушкина является диалог литературы и музыки, который находит своё воплощение в опере П. И. Чайковского «Евгений Онегин». Обращение к этому произведению на уроках литературы не только расширяет кругозор обучающихся, но и позволяет вывести анализ текста на уровень интерпретации, где музыка выступает как равноправный «собеседник». Понимание природы этого диалога невозможно без обращения к жанровой специфике оперы и замыслу композитора.

Опера – музыкально-сценическое произведение, в основе которого – соединение сольного пения и драматического действия [32]. Её называют самым элитарным и дорогим театральным жанром, который был заложен еще в эпоху барокко. В опере музыка взаимодействует с немusical факторами – словесным текстом (либретто) и сценическим действием. Тип сюжета подсказывает опере жанровую разновидность: лирическую, сказочно-фантастическую, эпическую, историческую и т.д.

В отличие от живописи или кино, опера не просто иллюстрирует литературный сюжет, а интерпретирует его. Композитор с помощью лейтмотивов, вокальных партий и инструментов создаёт собственную концепцию персонажей и событий, что делает оперу равноправным «собеседником» литературного первоисточника.

П. И. Чайковский высоко ценил поэзию А. С. Пушкина. Как пишет М. Ф. Дроздова: «...в творчестве великого поэта композитор нашел выражение своих жизненно-философских исканий и устремлений» [14, с. 48].

П. И. Чайковский назвал свою оперу «лирическими сценами», чем сразу обозначил смещение акцента: в отличие от пушкинского романа – «энциклопедии русской жизни» – композитора интересовала не широта социальной панорамы, а глубина психологии героев, прежде всего любимой Татьяны. М. Ф. Дроздова пишет, что «композитор создавал не музыкальную иллюстрацию к роману Пушкина, а самостоятельную драматическую

концепцию» [14, с. 50]. Это привело к нескольким принципиальным расхождениям:

1. Снятие пушкинской иронии. Чайковский практически полностью убрал авторские лирические отступления и ироничную интонацию, сделав оперу трагической.

2. Переосмысление образов. Главной героиней становится Татьяна (ей принадлежит центральная сцена письма). Ленский из романтика превращается в глубоко трагическую фигуру, живую юную душу, стремящуюся к идеалу. Онегин же оказывается в тени, ум и сердце Онегина, глубина его характера не раскрыта в опере.

3. Музыкальный язык. Композитор использует лейтмотивы не столько героев, сколько чувств (любви, страдания, судьбы), что создаёт цельность музыкальной драматургии.

При работе с оперой на уроках литературы могут быть использованы следующие методические приемы:

- сопоставление фрагментов либретто и текста романа (отбор сцен, изменений),
- анализ арии как музыкальной интерпретации образа (как меняется характеристика героя через тембр, мелодию),
- просмотр и обсуждение видеофрагмента из оперы (режиссерская постановка, визуализация эпохи),
- анализ расхождений и их смысл (почему композитор так расставил акценты).

Предлагаемая система из 8 уроков базируется на методике «вслед за автором» В. Г. Маранцмана. Этот путь анализа повторяет порядок чтения романа и позволяет ученикам понять текст глубже. Диалог искусств на каждом уроке выступает не просто иллюстрацией, а равноправным собеседником, углубляющим понимание произведения.

Урок 1. День Онегина. Вводный урок в роман. Учащиеся прослеживают «маршрут» Онегина за один день, чтобы понять причины его хандры. Диалог

искусств: увертюра к опере П. И. Чайковского «Евгений Онегин» (тема Татьяны) – прослушивание и обсуждение в форме беседы; иллюстрация Н. Кузьмина «С героем моего романа...», «Читал, читал, а все без толку...», рисунок А. С. Пушкина «Онегин и автор на фоне Петропавловской крепости» – анализ визуальной трактовки героя.

Урок 2. Онегин и Ленский в деревенском кругу. Анализ 2 и 3 главы. В центре внимания – контрастные образы Онегина и Ленского, а также ироничный, но добрый тон повествования о семье Лариных. Выразительное чтение. Диалог искусств: иллюстрация Д. А. Белюкина «Ленский и Онегин верхом», Е. П. Самокиш-Судковской «Татьяна Ларина в детстве».

Урок 3. Письмо Татьяны. Задача – показать сложность и силу чувства Татьяны, осмысление авторского и читательского отношения к любви Татьяны. Сравниваем её взволнованный диалог с няней и возвышенный стиль самого письма. Обсуждается «смелость» поступка Татьяны и защита Пушкиным её искренности. Диалог искусств: фрагмент оперы П. И. Чайковского (сцена письма Татьяны) – сравнение либретто и пушкинского текста, анализ того, как музыка передает смятение и надежду; иллюстрации Е. П. Самокиш-Судковской «Татьяна пишет письмо Онегину», «Татьяна пишет на стекле вензель О да Е».

Урок 4. Исповедь Онегина. Цель этого урока – показать центральное событие главы, объяснение Онегина с Татьяной в саду, в связях с другими событиями, о которых идет речь, и тем самым прояснить для учеников отношения автора к герою. Диалог искусств: ария Онегина «Когда бы жизнь домашним кругом...» из оперы Чайковского (сравнение музыкальной интерпретации с текстом); иллюстрация Е. П. Самокиш-Судковской «Евгений и Татьяна – встреча в саду».

Урок 5. Сон и именины Татьяны. Урок о переломе в сюжете и судьбах героев. Сон Татьяны анализируется как символическое предзнаменование трагедии. Сцена бала и ссора с Ленским рассматриваются как кульминация. Главная цель урока – научить видеть подтекст событий, мотивировать

поведение Онегина на именинах. Диалог искусств: иллюстрация Е. П. Самокиш-Судковской «Онегин и Ольга Ларина на балу», Д. А. Белюкина «Гости едут на именины».

Урок 6. Дуэль. Урок строится вокруг анализа причин и трагического исхода дуэли. Анализ элегии Ленского и авторской иронии позволяет глубже прочувствовать драму. Диалог искусств: ария Ленского «Куда, куда вы удалились...» в исполнении С. Лемешева (прослушивание, сравнение либретто и текста), сцена дуэли из оперы Чайковского (видеофрагмент, анализ музыки); сцена дуэли из фильма «Онегин» (1999, реж. М. Файнс); письменная работа в классе (сравнение двух интерпретаций – оперы и кино – по заданным критериям).

Урок 7. Татьяна в доме Онегина и в Москве. Анализ 7 главы романа. Татьяна пытается разгадать загадку Онегина по его книгам и вещам. Ее путь от сомнения к горькому выводу «уж не пародия ли он». Диалог искусств: иллюстрация Е. П. Самокиш-Судковской «Татьяна Ларина читает книги», К. И. Рудаков «Татьяна в доме Онегина», «Татьяна Ларина с матерью в Москве».

Урок 8. Последняя встреча. Заключительный урок по роману. Анализируется финальное объяснение. Дискуссия: что сильнее в Татьяне – любовь или долг? Почему счастье оказалось невозможным? Диалог искусств: прослушивание «Письма Онегина» в исполнении актера Сергея Юрского (анализ интонации, темпа, расстановки смысловых акцентов); ария Гремина «Любви все возрасты покорны» из оперы Чайковского; домашнее задание: сравнительный анализ пяти иллюстраций к финальной сцене (Е. П. Самокиш-Судковская, Н. Кузьмин, К. И. Рудаков, Л. Тимошенко, Д. А. Белюкин) по предложенному плану.

Теоретические положения, изложенные выше, были апробированы в ходе экспериментальной работы в 9 классе при изучении VI главы романа «Евгений Онегин», посвящённой дуэли. Целью включения оперного материала было не только углубить психологический анализ персонажей, но и перевести интеллектуальное понимание их мотивов на уровень

эмоционального сопереживания, преодолеть историко-культурный барьер и сформировать у учащихся целостный образ эпохи. Эксперимент включал работу с двумя оперными фрагментами: арией Ленского в исполнении С. Лемешева и сценой дуэли, которую учащиеся сравнивали позже с киноинтерпретацией.

Диалог 1: ария Ленского «Куда, куда вы удалились...» в исполнении С. Лемешева.

Первым этапом стала работа с арией Ленского. После того как учащиеся проанализировали по тексту романа причины и мотивы дуэли, выявив разницу в состояниях Онегина, Татьяны, Ленского и Ольги после именин, им была предложена аудиозапись арии в исполнении выдающегося советского певца Сергея Лемешева. Этот певец считается эталонным исполнителем партии Ленского: он исполнил её более 500 раз, а его голос и манера пения позволяют наиболее полно передать трагизм и лиризм образа, созданного Чайковским. Перед прослушиванием была поставлена конкретная целевая установка: «Как музыка Чайковского передаёт состояние Ленского? Что добавляет к нашему пониманию его образа?». Подробный план работы представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Анализ мотивов дуэли и прослушивание арии Ленского (диалог литературы и музыки)

Этап урока	Содержание
Анализ текста, причины и мотивы дуэли. Беседа. Именины Татьяны	ЦУ: давайте разберемся, в чем были причины и мотивы дуэли. Для этого обратимся к тексту 5 и 6 главы. – Открываем 5 главу. Что происходит на именинах? Как чувствует себя Онегин? (5 глава, стр. XXXI). (Ему скучно, он сердится, что Ленский его обманул. В строфе XXXI сказано: «Чудак, попав на пир огромный, / Уж был сердит»)). – На ком Онегин срывает злость (на Ленском, он начинает

Продолжение таблицы 1

	флиртовать с Ольгой). – Давайте посмотрим, что делает Онегин. Строфа XLI: «Онегин, втайне усмехаясь, / Подходит к Ольге... / Вновь с нею вальс он
--	--

Анализ поведения Онегина на балу	продолжает». Как мы понимаем его поведение? (Он специально приглашает Ольгу, чтобы досадить Ленскому: «К минуте мщенья приближаясь»). – А что происходит с Ленским в этот момент? Обратимся к тексту. («Ленский сам / Не верит собственным глазам»). – Далее мазурка, танцы продолжаются. Кто танцует с Ольгой? (Снова Онегин, он «...шепчет нежно / Какой-то пошлый мадригал, / И руку жмет – и запыхал»). – Какова реакция Ленского на происходящее? (он взбешен, «...Все видел: вспыхнул, сам не свой; / В негодовании ревнивом / Поэт конца мазурки ждет»).
Анализ состояния героев после бала	– Переходим к 6-й главе. Строфа I: «Онегин, скукой вновь гоним, / Близ Ольги в думу погрузился, / Довольный мщением своим». Что значит «довольный»? (Он добился своего – разозлил Ленского, но при этом «гоним скукою»). – Каково состояние Ольги в этот момент? (Она зевает. Потом ищет глазами Ленского, но тот уехал. Она не понимает, что происходит). – Что происходит с Татьяной? Обратимся ко II–III строфе. Строфа II: «Татьяна бедная не спит». Ей тревожно. «Погибну, – Таня говорит, – / Но гибель от него любезна». Почему она так говорит? (Она любит Онегина, но понимает, что он не ответит. И чувствует, что случится что-то плохое).
Анализ элегии Ленского	– Теперь – самый важный текст. Ленский пишет стихи накануне дуэли. Прочитаем строфу XXI. «Куда, куда вы удалились, / Весны моей златые дни?» О чём он говорит? (Он прощается с молодостью. И с жизнью. «Что день грядущий мне готовит?» – он не знает, будет ли завтра). – Посмотрите на строфу XXII. Он обращается к Ольге: «Придешь ли, дева красоты, / Слезу пролить над ранней урной?» Что это значит? (Он думает, что умрёт, и просит Ольгу его оплакать).

Продолжение таблицы 1

	– А как Пушкин сам оценивает эти стихи? Строфа XXIII («Так он
--	--

		писал темно и вяло». Пушкин иронизирует. Он как бы говорит: обычные романтические стихи, ничего особенного). – Однако Ленский пишет эти стихи всерьез. А как эти слова Пушкина («темно и вяло») меняют наше отношение к переживаниям Ленского? (Мы понимаем, что это ирония, но переживания героя для нас важнее. Мы ему всё равно сочувствуем). – Почему, преодолев ревность, Ленский не отказывается от дуэли? (Ленский полон романтического гнева и предчувствий гибели. Он видит в дуэли высокий поединок). – Почему Онегин все же принимает вызов, внутренне презирая дуэль? (Онегин скучает («скукой вновь гоним»), он осознает свою вину, но принимает вызов из-за боязни общественного мнения).
Переход от текста к либретто оперы		– Мы разобрались с мотивами героев. А теперь сделаем следующий шаг. Посмотрим, как те же самые строки Ленского – «Куда, куда вы удалились...» – преобразились в опере. – У меня на доске два текста. Слева – Пушкин (строфа XXI). Справа – либретто оперы Чайковского. Давайте сравним самую первую фразу.
Чтение учителем текста и либретто		Учитель (читает): Пушкин: «Куда, куда вы удалились, / Весны моей златые дни?» Чайковский: «Куда, куда, куда вы удалились...» – Что изменилось? Зачем Чайковскому три вопросительных «куда»? (Он как будто вздыхает, слово растягивается. Три «куда» создают ощущение замирания). – Все верно. У Чайковского в сцене возникает замедление субъективного времени. Мы и слушатели как будто замираем вместе с Ленским. Время останавливается.
Чтение текста		– А теперь посмотрите на конец строфы. У Пушкина: «Придешь ли, дева красоты, / Слезу пролить над ранней урной...» К кому обращается Ленский? (мы понимаем, что к Ольге, но в тексте имени не называется, обращение к абстрактной «деве красоты»).

Продолжение таблицы 1

Чтение либретто	– А как в либретто? Прочитаем (текст на слайде). «Но ты, ты, Ольга... Скажи, придешь ли, дева красоты...» – Что меняется в либретто? (У Пушкина обращение – вообще к любой девушке. А у Чайковского – точно к Ольге. Это его любимая, он с ней прощается).
Запись выводов в тетрадь	– Запишем. У Пушкина – абстрактный романтический образ («дева красоты»). У Чайковского – личное обращение к Ольге. Это превращает элегию из философского размышления в пронзительный монолог. – Теперь вспомним строфу XXIII. Как Пушкин сам оценивает стихи Ленского? («Так он писал темно и вяло». Пушкин иронизирует). – А есть ли эта ирония в либретто? (Нет, в либретто нет насмешки, Чайковский убирает насмешку). – Значит, для Чайковского Ленский – не наивный романтик, над которым можно посмеяться. Как вы думаете, кто он для него? (трагический герой, он прощается с жизнью всерьез).
Запись выводов в тетрадь	– Запишем вывод в тетрадь. Ключевое расхождение: Пушкин иронизирует над романтизмом Ленского («темно и вяло»). Чайковский снимает иронию и превращает элегию в трагический монолог.
Беседа. Обобщающий вывод перед прослушиванием арии Ленского	– Итак, мы видим три ключевых отличия либретто от текста Пушкина: 1. Три «куда» вместо двух – замирание времени. 2. Появление имени «Ольга» – личное обращение вместо романтического абстрактного образа. 3. Отсутствие авторской иронии («темно и вяло») – Чайковский относится к Ленскому всерьез.
Беседа. Диалог искусств: прослушивание арии Ленского «Куда, куда вы	– Ребята, мы увидели, каким Ленский предстает в романе (романтичным, порой наивным, пишущим элегию накануне дуэли) и либретто к опере (трагический герой, который прощается с жизнью). Но как этот же самый образ звучит в музыке? Сейчас мы обратимся к опере П.И. Чайковского «Евгений Онегин». Вы

Продолжение таблицы 1

удалились...» в исп. С. Лемешева (опера П.И. Чайковского) Биографический комментарий	услышите арию Ленского – развёрнутый вокальный монолог героя, в котором он раскрывает свои чувства и мысли. Ария – сольный вокальный номер в опере, основной ролью которой является выражение какого-либо чувства, размышление или описание. ЦУ: наша задача – прослушать арию Ленского «Куда, куда вы удалились...» в исп. С. Лемешева из оперы П.И. Чайковского и ответить на вопросы: как музыка Чайковского передаёт состояние Ленского? Что добавляет к нашему пониманию его образа? Меняет ли она наше отношение к нему? Что композитор подчеркнул в арии – пессимизм Ленского или страстную любовь к жизни? Обратите внимание на исполнителя арии – Сергея Яковлевича Лемешева (рисунок 1) – советского оперного певца, режиссера и педагога. Именно роль Ленского, которую певец исполнил более 500 раз, принесла ему широкую известность и любовь зрителей. «Ленский целиком заполнил мою жизнь, – говорил певец. – Из моих более чем тридцати ролей эта – самая дорогая, любимая, самая большая радость моего творчества». Рисунок 1 – С.Я. Лемешев Предполагаемый ответ: Музыка Чайковского усиливает лиризм Ленского и совершенно снимает пушкинскую улыбку, обращенную к наивному герою. Она помогает представить, с каким чувством шел Ленский на дуэль. Музыка Чайковского делает Ленского более трагичным, возвышенным и одиноким. Ария полна скорби и предчувствия конца. Это усиливает наше сочувствие к
--	--

Продолжение таблицы 1

Запись вывода в тетрадь	нему. В арии Ленского композитор показал не уныние, а страстную любовь юноши к жизни. Восторженная кульминация ее звучит в словах: «Благословлен и день забот, благословлен и тьмы приход!». Мысль о смерти отступает перед пламенным утверждением вечной силы любви: «Сердечный друг, желанный друг, приди, приди!..» В заключительной части арии мелодия становится мрачной. Запись в тетрадь: Музыка Чайковского не просто иллюстрирует текст она переосмысляет его. Снимает иронию, добавляет личное обращение, замедляет время. Мы слышим не пушкинского романтика, над которым можно посмеяться, а трагического героя, который страстно любит жизнь.
-------------------------	--

После завершения работы с арией был проведён анализ восприятия учащихся, результаты которого представлены ниже.

Анализ и рефлексия:

1. Результат. Отношение детей, вовлеченность: в момент звучания оперы не все были вовлечены в процесс. Многим она показалась неинтересной и непонятной для восприятия. В классе сохранялась тишина, но не все были сконцентрированы на прослушивании. На некоторых учеников ария произвела сильное эмоциональное впечатление. Ученики, которые поняли музыку и смогли ее интерпретировать, активно вовлеклись в разговор после прослушивания. Остальные же молчали.

2. Интерпретация: учащиеся отмечают, что музыка усиливает лиризм, скорбь, одиночество и обречённость. Они начинают говорить не о ревнивом поэте, а о трагическом, одиоком, возвышенном персонаже. Ключевой переход: от констатации факта (элегия Ленского) к проживанию эмоции (он прощается с жизнью, полон печали и предчувствия конца).

3. Риски и трудности: риск – пассивное, фоновое прослушивание без анализа, недостаточное понимание оперы 9-классниками. Возможная трудность – для современных подростков оперное пение может быть непривычным, даже комичным, что разрушит нужный настрой. Некоторые дети в классе смеялись во время прослушивания оперы.

4. Коррекция: чтобы избежать рисков, задана конкретная целевая установка перед прослушиванием, требующая ответа на вопрос после. Для снятия возможного отторжения нужно было дать краткий культурный и биографический комментарий, показать фотографию С. Лемешева: Сергей Лемешев – советский оперный певец, оперный режиссер и педагог. Именно роль (партия в опере) Ленского, которую певец исполнил более 500 раз, принесла ему широкую известность и любовь зрителей. С. Лемешев говорил: «Ленский целиком заполнил мою жизнь, – говорил певец. – Из моих более чем тридцати ролей эта – самая дорогая, любимая, самая большая радость моего творчества». Это вершина русского оперного искусства, голос Лемешева считается эталонным, и акцент делается не на форме (пение), а на содержании (чувствах), которые передаются через мелодию, темп, тембр голоса. После проведения урока в конспект эта информация была добавлена.

Итог по эпизоду (микровывод): использование арии Ленского в исполнении С. Лемешева стало эффективным эмоциональным катализатором. Музыка Чайковского сняла дистанцию между современным школьником и романтическим героем XIX века, позволила учащимся прочувствовать трагизм ситуации «изнутри», что стало необходимой основой для дальнейшего анализа дуэли. Однако опера была понята не всеми учениками.

Диалог 2: сцена дуэли в опере П. И. Чайковского «Евгений Онегин».

Далее учащимся был предложен видефрагмент сцены дуэли из оперы (сцена «Теперь сходитесь...»). Визуальный ряд и напряжённая музыка (быстрый темп, резкие аккорды, паузы) позволили ученикам заметить детали, упущенные при чтении: формальность секунданта Зарецкого, избегание взглядов героями, театральность поз. Подробный план работы представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Сцена дуэли в оперном и кинематографическом искусстве (диалог литературы, музыки и кино)

Этап урока	Содержание
------------	------------

Анализ текста романа (глава 6, строфы XXIV–XXXIV)	– Мы разобрали причины дуэли, прочитали элегию Ленского. Теперь обратимся к самой сцене поединка. Открываем 6-ю главу, строфы XXVI–XXXV. – Начнем с секунданта. Строфа XXVI: «В дуэлях классик и педант, / Любил методу он из чувства». Что это значит? (знает все правила дуэли; любит, чтобы все было по традиции). – А есть ли в тексте момент, когда Зарецкий вслух оглашает эти правила? (Нет. Он просто действует. Строфа XXIX: «Зарецкий тридцать два шага / Отмерил с точностью отменной, / Друзей развел по крайний след»). – Все верно, Зарецкий действует молча, по «преданьям старины». Он не произносит вслух кодекс. Строфа XXVII: «Враги стоят, потупя взор». Что значит «потупя взор»? (не смотрят друг на друга, опущены глаза). Почему? (стыдно, страшно смотреть в глаза). – Строфа XXVIII: Пушкин задает риторический вопрос: «Не засмеяться ль им, пока / Не обагрилась их рука, / Не разойтись ль любовно?» И сам отвечает: «Но дико светская вражда / Боится ложного стыда». Что движет героями? (не желание убивать, а боязнь показаться смешными в глазах общества). – Строфа XXX. Читаем: «Четыре смертные ступени... Онегин выстрелил... Пробили / Часы урочные: поэт / Роняет молча пистолет». Что необычно в этом описании? (Выстрел происходит не на счет «три», а после того, как Ленский начал целиться). – Онегин стреляет первым: «Стал первый тихо подымать». Как Пушкин описывает реакцию Онегина после выстрела? Строфа XXXI («Мгновенным холодом облит, / Онегин к юноше спешит». Он в ужасе). – У Онегина нет слов, только действия. Потом в строфе XXXV – «Глядит на Ленского Евгений». А Зарецкий произносит: «Ну, что ж? убит». Пушкин почти не дает героям прямых реплик в сцене
--	---

Продолжение таблицы 2

	дуэли. Эмоции переданы через жесты и внешние действия («потупив взор», «мгновенный холод»).
--	--

Переход от текста к либретто	– Мы увидели, как Пушкин изображает дуэль – сдержанно, без прямых реплик, с акцентом на внешние действия. А теперь посмотрим, как ту же сцену переработал Чайковский в либретто оперы. У каждого из вас на парте (и на слайде) – фрагмент либретто. Давайте сравним.
Сравнительный анализ либретто и текста	– Читаем начало сцены в либретто. Зарецкий говорит: «Ну, что же? / Кажется, противник ваш не явился». А Ленский отвечает: «Явится сейчас». Есть ли эти реплики у Пушкина? (Нет, у Пушкина в начале сцены герои молчат. Онегин просто опаздывает). – Зачем Чайковский добавляет этот диалог? (Чтобы показать ожидание, напряжение. Зарецкий нервничает, Ленский уверен, что Онегин придет).
Запись в тетрадь	Запись в тетради: в либретто оперы добавлены прямые реплики Зарецкого и Ленского в начале сцены. У Пушкина их нет – Теперь следующий фрагмент. Зарецкий в опере говорит: «Позвольте! Где ж ваш секундант? / В дуэлях классик я, педант». А как у Пушкина? Откроем строфу XXVI (У Пушкина: «Но где же, – молвил с изумленьем / Зарецкий, – где ваш секундант?»). А слова «В дуэлях классик я, педант» – это не его реплика. Это автор говорит о нем). – Что меняется, когда Чайковский переводит эти слова в прямую речь Зарецкого? (Зарецкий сам себя характеризует. Он становится более активным, подчеркивает свою роль хранителя дуэльных правил).
Запись в тетрадь	Запись в тетради: в либретто авторская характеристика Зарецкого («классик и педант») превращена в его собственную реплику. Зарецкий сам говорит о себе как о хранителе ритуала. – Смотрим кульминацию. В либретто: Онегин спрашивает: «Убит?», а Зарецкий отвечает: «Убит!». А у Пушкина? Строфа XXXV (У Пушкина Зарецкий произносит «Убит». А Онегин молчит. Только «глядит на Ленского»).

Продолжение таблицы 2

Запись в тетрадь	– Зачем Чайковский добавляет Онегину эту реплику? (Чтобы показать его ужас. Онегин не верит, что убил друга, и переспрашивает. Это добавляет трагизма и психологизма). Запись в тетрадь: в либретто Онегин произносит реплику «Убит?», которой нет у Пушкина. Композитор делает переживания героя явными, озвученными.
Обобщение, выводы	– Итак, перед тем как слушать и смотреть оперу, мы знаем три ключевых отличия либретто от пушкинского текста: 1. Добавлен диалог Зарецкого и Ленского в начале сцены. 2. Характеристика Зарецкого («классик и педант») стала его собственной репликой. 3. Добавлен вопрос Онегина «Убит?» после выстрела. – А теперь посмотрим, как эти дополнения «работают» в музыке.
Диалог искусств: дуэль в музыке и кинематографе. Просмотр видеофрагмента из оперы Чайковского в исп. Сергея Лемешева (Ленский) и Евгения Белова (Онегин).	ЦУ: Трагическая сцена дуэли многократно интерпретировалась в других видах искусства. Давайте сопоставим авторский текст с двумя интерпретациями. 1) Фрагмент из оперы П.И. Чайковского «Евгений Онегин» (сцена дуэли «Теперь сходитесь...»). Вопрос: как П.И. Чайковский передает атмосферу дуэли? Предполагаемые ответы: музыка передает напряженность через быстрый темп, резкие аккорды и паузы. Визуальный ряд оперы конкретизирует отношения героев. – Подтвердились ли наши наблюдения по либретто? Услышали ли вы добавленные диалоги? Как музыка подчеркивает эти слова? (Музыка в начале тревожная, напряженная. А когда Ленский говорит, становится печальнее). – Как Чайковский передает момент выстрела? (Там резкий аккорд. И сразу тишина). – Все верно. Главное в музыкальной картине дуэли – практически полное отсутствие движения... замирание движения внутреннего, эмоционального. Музыка не ускоряется, а как будто останавливается, мы переживаем каждую секунду.

Продолжение таблицы 2

Запись в тетрадь	Запись в тетрадь: музыка Чайковского не просто сопровождает действие – она создает ощущение замершего времени, усиливая трагизм момента. – Итак, как Чайковский интерпретирует пушкинскую сцену дуэли? (Он добавляет реплики, которых нет у Пушкина. Делает героев более «говорящими». Музыка создает напряжение и замедляет действие, время).
Запись вывода в тетрадь	Вывод: Опера Чайковского не просто иллюстрирует текст – она перерабатывает его, добавляя диалоги и создавая с помощью музыки ощущение замершего времени.
Просмотр сцены дуэли из фильма «Онегин» реж. М. Файнс	2) Фрагмент из художественного фильма («Онегин», 1999, реж. М. Файнс). – Теперь посмотрим, как ту же сцену решает режиссер Марта Файнс в фильме «Онегин» (1999). ЦУ перед просмотром: обратите внимание на то, как передано внутреннее состояние героев, какова роль Зарецкого. Вопрос: какими визуальными средствами режиссёр передаёт напряжённость момента, характеры героев? Что изменилось в трактовке по сравнению с текстом? Как ведут себя герои? Какова роль секунданта в фильме? – Итак, что вы заметили? (В фильме Зарецкий очень громко и подробно оглашает правила дуэли). – А у Пушкина? (у Пушкина не оговаривается это. Зарецкий просто «отмерил шаги» и «развел друзей»). – Как этот режиссерский ход меняет наше восприятие дуэли? (Дуэль становится похожа на церемонию. Ритуал, который нельзя нарушить. Мы понимаем, что герои не могут остановиться, даже если хотят). – Обратите внимание на крупные планы. Каково выражение лиц Онегина и Ленского? (Онегин – холодное лицо, отвернулся. Ленский – испуганные глаза). – Есть ли у Пушкина такие детали? (Нет. Пушкин не описывает их мимику. Только позу: «потупя взор»).

Продолжение таблицы 2

Запись в тетрадь	– Как режиссер с помощью визуальных средств передает настроение трагедии? (В фильме всё время пасмурно, туман, холодные тона. Даже природа как будто говорит, что случится что-то непоправимое. Это создает ощущение безысходности). Запись в тетрадь: Киноинтерпретация (М. Файнс) добавляет визуальные детали, отсутствующие у Пушкина: крупные планы передают страх Ленского и холодность Онегина, погода становится метафорой трагедии.
Обобщающий вывод по двум интерпретациям	– Итак, опера и фильм по-разному интерпретируют пушкинский текст. Что общего? (Оба добавляют то, чего нет у Пушкина. Опера – реплики и музыку. Фильм – визуальные детали). – Что разного? (В опере акцент на голосах, на том, что герои говорят + сопровождение музыкой. В фильме – на лицах, на том, что они чувствуют).
Запись в тетрадь	Вывод: и опера, и кино предлагают свои интерпретации дуэли. Опера делает это через музыку и добавленные диалоги, кино – через визуальный ряд и игру актеров.
Письменная работа на листочках (обобщение) со включением диалога искусств	ЦУ: Какой из двух вариантов (опера или кино) помог вам глубже почувствовать трагизм происходящего и почему? Поясните, используя 1-2 конкретных примера (музыкальный приём, режиссёрский ход, отличие от текста и т.д.). Напишите письменный ответ на вопрос в 5-7 предложениях на листочках.

Анализ и рефлексия:

1. Результат. Отношение детей, вовлеченность: Ученики начинают замечать детали, которые упустили в тексте: как Зарецкий формально и громко объявляет правила, как Онегин и Ленский избегают взглядов, как неестественна и театральна их поза. Работа становится аналитической. Работа с этим фрагментом оперы прошла успешнее, чем с Арией Ленского, дети были вовлечены гораздо лучше. Активно замечали детали. Резкого отторжения к этому фрагменту оперы не было.

2. Интерпретация: школьники отмечают, что опера наглядно воспроизводит сцену дуэли. Они говорят: «В опере всё выглядит строго».

Происходит синтез знания (дуэльный кодекс, пушкинский текст) и эмоционально-образного восприятия (опера). Анализ письменных работ будет представлен ниже (см. параграф 2.2).

3. Риски и трудности: стилизованные движения, декорации в опере могут быть восприняты как «ненастоящие», что помешает серьёзному восприятию. Потребуется больше времени, чем один урок, так как фрагменты для сравнения большие.

4. Коррекция: акцент в обсуждении переносится не на условность формы, а на интерпретацию характеров и расстановку сил: «Как в этой сцене показаны чувства Онегина и Ленского? Кто в кадре занимает доминирующее положение? Как музыка подчёркивает момент выстрела?» Нужно задавать более конкретные вопросы по ходу действия.

Итог по эпизоду (микровывод): оперная сцена послужила мощным визуальным и обобщающим материалом, который позволил соединить формальный анализ (кодекс, текст романа) с драматургическим. Учащиеся увидели дуэль в сцене оперы с игрой актеров, где герои полностью погружаются в действие, проживают сцену так, будто это происходит с ними в реальности.

Перспективные эпизоды для сопоставления с оперой:

1. Сцена письма Татьяны (3 глава). В опере Чайковского это центральный, эмоционально насыщенный эпизод, где музыка передает смятение, надежду и страх героини. Сравнение с текстом позволяет показать, как композитор акцентирует лирическую тему, отодвигая на второй план социальный контекст. Учащиеся могут сравнить пушкинский текст («Я к вам пишу – чего же боле?..») и либретто, обратив внимание на то, как музыка усиливает исповедальность монолога.

2. Сцена бала у Лариных (5 глава). Контраст между праздничной музыкой (вальс, мазурка) в опере и трагическим подтекстом событий (именины Татьяны, зарождение конфликта между Онегиным и Ленским)

усиливает драматизм. Этот эпизод позволяет обсудить, как музыкальное сопровождение меняет восприятие, казалось бы, светской сцены.

3. Ария Гремина (8 глава). Эпизод, полностью отсутствующий у Пушкина. Сравнение позволяет обсудить, зачем Чайковский ввел развернутую характеристику мужа Татьяны и как это меняет концепцию финала. Появление арии Гремина («Любви все возрасты покорны...») переводит любовную коллизию из личной драмы в философское размышление о судьбе.

Таким образом, обращение к опере П. И. Чайковского на уроке литературы позволило решить несколько задач. Во-первых, ария Ленского выступила эмоциональным катализатором, переводящим интеллектуальное понимание мотивов героя на уровень сопереживания. Во-вторых, сцена дуэли в опере, благодаря синтезу музыки и драматического действия, помогла учащимся визуализировать кульминационный эпизод и заметить детали (формальность секунданта, театральность поз), ускользающие при чтении. Вместе с тем эксперимент выявил объективные трудности: неприятие оперного пения частью школьников, что потребовало специальной подготовки (биографический комментарий об исполнителе, чёткая целевая установка, историко-культурный комментарий). Опыт показал, что опера становится равноправным собеседником пушкинского текста только при условии предварительного снятия культурного барьера.

Если музыкальный язык оперы позволяет услышать внутренний монолог героя, то кинематограф даёт возможность увидеть психологию персонажей через крупные планы, игру актёров и режиссёрские акценты. Кроме того, именно кино, будучи наиболее понятным современным школьникам видом искусства, способно обеспечить максимальную вовлечённость учащихся. Обращение к киноинтерпретации романа открывает новый ракурс диалога искусств, что и станет предметом рассмотрения в следующем параграфе.

2.2. Диалог литературы и кино

Взаимодействие литературы и кинематографа как искусств привлекало внимание теоретиков и практиков с первых лет существования нового искусства. Наиболее фундаментальными теоретическими работами в этом плане являются труды С. М. Эйзенштейна, М. И. Ромма, Г. М. Козинцева, С. А. Герасимова, И. И. Иоффе, С. И. Юткевича. Среди современных исследователей этой проблемы можно выделить Л. Аннинского, У. А. Гуральника, Н. С. Горняцкую, Н. Дмитриеву, М. Е. Зака, Л. Козлова, М. Г. Дорофеевой и др. [33, с. 5].

Г. А. Поличко в своей диссертации выделяет четыре уровня художественного восприятия:

1. Уровень первичного восприятия: усвоение фабульной стороны произведения.
2. Сюжетно-синтаксическое восприятие: движение от фабулы к сюжету, осмысление событий.
3. Авторски-концептуальное восприятие: освоение авторской концепции.
4. Уровень интерпретации: происходит «переплавка» эстетической информации в личностные качества, когда через произведение, через авторскую концепцию школьник поднимается к раздумьям о жизни, о бытии в высоком смысле слова [33, с. 7-8].

Вслед за Г. А. Поличко, нашей задачей становится выводение школьников с фабульного и сюжетного уровней на уровень интерпретации текста, где происходит личностное осмысление произведения. Эффективным инструментом для этого становится диалог искусств, а именно обращение к киноискусству.

В современной школьной практике кино является самым понятным и близким для учащихся видом искусства. Визуальная образность, динамика монтажа, эмоциональная достоверность актёрской игры делают киноязык интуитивно доступным для подростков, воспитанной на экранной культуре. Как отмечает М. Г. Дорофеева в своём диссертационном исследовании, в

школьной практике долгое время доминировали две модели взаимодействия литературы и кинематографа: «литературоцентристская» (фильм как иллюстрация к тексту) и «киноцентристская» (литература как вспомогательное средство при изучении кино) [13, с. 4]. Обе модели объединяет общий подход: одно искусство «используется» в интересах другого. Однако подлинный диалог предполагает равноправие, при котором экранизация становится не иллюстрацией, а самостоятельной интерпретацией, вступающей в спор с литературным первоисточником. Именно такую модель мы стремились реализовать при изучении сцены дуэли в романе «Евгений Онегин».

Для сопоставления с оперой Чайковского мы выбрали художественный фильм «Онегин» (1999) режиссёра Марты Файнс. Этот выбор не случаен и имеет принципиальное методическое обоснование. Во-первых, это англо-американская экранизация (совместное производство Великобритании и США), которая представляет собой «взгляд со стороны» на русскую классику. Режиссёр Марта Файнс и исполнитель главной роли Рэйф Файнс (англичанин) видят в пушкинском романе не столько «энциклопедию русской жизни», сколько универсальную историю о потерянных возможностях, о человеке, который боится чувств и расплачивается за это одиночеством. Этот «остранённый» взгляд помогает ученикам увидеть в героях не абстрактные «типы», а живых людей со знакомыми психологическими проблемами.

Во-вторых, в фильме подчёркнута «английскость» русского дворянства первой трети XIX века: охота, переосмысленный дуэльный кодекс, интерьеры усадеб, манера держаться – всё это напоминает английские аристократические традиции. Такая стилистика помогает учащимся понять, что Пушкин писал о культурном слое, который по своему образу жизни и мышлению был очень близок «европейскому мышлению» [9]. Именно через этот «английский взгляд» становится очевиднее национальное своеобразие пушкинского романа.

В-третьих, важно представить и самих создателей фильма. Режиссёр Марта Файнс (сестра известного актёра Р. Файнса) сделала «Онегина» своей первой полнометражной работой, сосредоточившись на психологической достоверности. Рэйф Файнс в роли Онегина создал образ холодного, уставшего, внутренне страдающего аристократа, который носит маску светского человека, но за ней скрывается одиночество и неспособность к подлинным чувствам. Лив Тайлер (Татьяна) – американская актриса, сумевшая передать и юную вдохновенность деревенской девушки, и трагическое величие «равнодушной княгини». Её Татьяна – это «чистая душа», способная на глубокое чувство и нравственный выбор. Тоби Стивенс (Ленский) предстаёт романтическим, порывистым, почти мальчиком, чей юношеский идеализм сталкивается с цинизмом Онегина.

Наконец, в фильме есть и существенные расхождения с пушкинским текстом, которые мы использовали в вопросах к ученикам: иная трактовка роли Зарецкого (более активная и формальная), сжатие временных рамок, акценты в сцене дуэли через крупные планы. Эти расхождения не являются недостатками, а представляют собой сознательную режиссёрскую интерпретацию, дающую богатый материал для сопоставительного анализа.

В ходе изучения VI главы романа после анализа оперной сцены дуэли учащимся был предложен фрагмент из фильма «Онегин» (сцена «Теперь сходитесь...»). Перед просмотром была поставлена целевая установка: следить за тем, как режиссёр передаёт внутреннее состояние героев, какова роль Зарецкого. Результаты превзошли ожидания: киноязык оказался максимально понятным, вовлечённость достигла 100%. Ученики активно комментировали: «Видно, что Онегин испуган», «Ленский выглядит очень молодым и потеряннным», «Зарецкий громко объявляет правила, как на настоящем поединке». Однако некоторые школьники реагировали смехом на расхождения с текстом (например, на то, что секундант подробно оглашает дуэльный кодекс), что потребовало тактичного комментария учителя о праве режиссёра на интерпретацию художественного текста.

Диалог 3: сцена дуэли в художественном фильме (режиссер М. Файнс).

Работа с кинофрагментом включала просмотр, последующее обсуждение и фиксирование выводов в письменной форме.

Последовательность этапов и ключевые вопросы отражены в таблице 3.

Таблица 3 – Анализ сцены дуэли в художественном фильме Онегин 1999 года (диалог литературы и кино)

Этап урока	Содержание
Диалог искусств: дуэль в музыке и кинематографе. Просмотр видеофрагмента из оперы Чайковского в исп. Сергея Лемешева (Ленский) и Евгения Белова (Онегин).	ЦУ: Трагическая сцена дуэли многократно интерпретировалась в других видах искусства. Давайте сопоставим авторский текст с двумя интерпретациями. 1) Фрагмент из оперы П.И. Чайковского «Евгений Онегин» (сцена дуэли «Теперь сходитесь...»). Вопрос: как П.И. Чайковский передает атмосферу дуэли? Предполагаемые ответы: музыка передает напряженность через быстрый темп, резкие аккорды и паузы. Визуальный ряд оперы конкретизирует отношение героев.
Просмотр сцены дуэли из фильма «Онегин» реж. М. Файнс	2) Фрагмент из художественного фильма («Онегин», 1999, реж. М. Файнс). ЦУ перед просмотром: следите за тем, как режиссер передает внутреннее состояние героев, роль Зарецкого. Вопрос: Какими визуальными средствами режиссёр передаёт напряжённость момента, характеры героев? Что изменилось в трактовке по сравнению с текстом? Как ведут себя герои? Какова роль секунданта в фильме? Предполагаемые ответы: В фильме часто используются крупные планы: мы видим холодное лицо Онегина, испуганные глаза Ленского. Зарецкий оглашает все правила перед дуэлью.

Продолжение таблицы 3

Письменная работа на	ЦУ: Какой из двух вариантов (опера или кино) помог вам глубже почувствовать трагизм происходящего и почему? Поясните,
----------------------	---

листочках (обобщение) со включением диалога искусств	используя 1-2 конкретных примера (музыкальный приём, режиссёрский ход, отличие от текста и т.д.). Напишите письменный ответ на вопрос в 5-7 предложениях на листочках.
---	--

После завершения работы с кинофрагментом и выполнения письменного задания был проведён анализ восприятия учащихся, результаты которого представлены ниже.

Анализ и рефлексия:

1. Результат. Отношение детей, вовлеченность: это самый оживлённый этап. Киноязык понятен всем. Ученики активно отмечают: «Видно, что Онегин испуган», «Ленский выглядит очень молодым и потерянным». Вовлеченность – 100%, интерпретации становятся тоньше и детальнее. Ученики с кинематографом работают очень хорошо, они вовлечены в работу, им интересно наблюдать за персонажами. Однако несоответствие с текстом в английской интерпретации вызывало смех у некоторых учеников.

2. Интерпретация: ученики видят колебания Онегина, физический страх Ленского, нарушение правил дуэли Зарецким.

3. Риски и трудности: кино может быть настолько убедительным, что подменит для учеников пушкинский текст (может запомниться только киноэкранизация, а не реальный текст Пушкина). Возможна упрощённая трактовка.

4. Коррекция: возможно, стоило показывать еще более урезанную сцену дуэли из фильма, так как просмотр затягивается надолго, вызывает после бурное обсуждение эпизода, что занимает много времени и урок длится больше 40 минут.

Итог по эпизоду (микровывод): кинофрагмент выполнил роль итогового связующего звена: он показал сложный момент языком непосредственных эмоций и зрительных образов, максимально приблизив трагедию к современному зрителю. Английская экранизация 1999 года, несмотря на отдельные расхождения с первоисточником, предоставила богатый материал

для диалога искусств, позволив увидеть пушкинских героев «взглядом со стороны» и глубже понять национальное своеобразие русского романа.

Таким образом, последовательное применение трёх компонентов диалога искусств позволило обеспечить многоуровневое понимание текста, каждый этап решал свою задачу. Использование диалога искусств на данном уроке позволило активизировать большую часть обучающихся, включая тех, кто с трудом воспринимает поэтический текст; углубить интерпретацию; сформировать личное отношение к событию.

Важным этапом урока стала письменная работа, в которой учащиеся должны были аргументированно сравнить оперную и кинематографическую интерпретации. Анализ этих работ позволил выявить, какой канал восприятия (аудиальный или визуальный) оказался для учащихся более воздействующим и какие критерии они используют при оценке интерпретаций.

Анализ письменной работы: с целью выявить эффективность и восприятие различных интерпретаций, а также понять, какой канал восприятия (аудиальный или визуальный) оказался для учащихся более воздействующим, была проведена письменная работа с последующим качественным анализом ответов. Ответы 15 учащихся были проанализированы и сгруппированы по ключевым критериям (предпочтение того или иного искусства). Результаты представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 – Распределение предпочтений учащихся (опера vs кино)

Из 15 работ 7 учащихся отметили, что опера вызвала более сильный эмоциональный отклик, 6 – отдали предпочтение кинофильму, 1 – нашел равнозначными и то, и другое, 1 – ни то, ни другое. Приведём характерные примеры ответов.

Опера: «Из двух вариантов опера помогает лучше передать, прочувствовать происходящее. События в опере не нарушают сюжета книги, но в то же время с помощью музыки автор оперы затрагивает чувства «зрителя». Кино же изменяет события, вводя в заблуждение, из-за чего опера является лучшим примером интерпретации книги».

Опера: «Глубже прочувствовать трагизм дуэли помогает опера: сюжет сохранили, музыка в опере передается лучше: не нагнетающий звон, а нормальная оркестровая музыка Чайковского. Трагизма больше».

Комментарий: учащиеся этой группы демонстрируют текстоцентрический подход: их ключевой критерий – верность первоисточнику («сюжет сохранили», «не нарушают сюжета книги»). Это указывает на сформированное уважение к тексту романа и осторожное отношение к режиссёрским вольностям. Их восприятие оперы строится на признании авторитета композитора (П. И. Чайковского) и на вере в

абсолютную выразительность «нормальной» (то есть высокой симфонической) музыки как универсального языка эмоций.

Примечательно, что трагизм здесь связывается не с визуальным рядом, а с чистым звучанием, что говорит о развитом аудиальном восприятии и готовности работать с такой формой, как пение. Однако аргументация носит несколько общий характер («затрагивает чувства», «трагизма больше»), что может свидетельствовать о трудностях в вербализации конкретных музыкальных приёмов.

Кино: «Кино помогает лучше прочувствовать трагичность дуэли Онегина и Ленского. Я думаю, это связано с тем, что в кино больше возможностей передать чувства людей. В кино чувства героев переданы не только их эмоциями, но и окружающей обстановкой: пасмурная и туманная погода, например, увеличивает напряженность ситуации. Но и хорошая, трогательная игра профессиональных актеров помогает представить истинные образы героев, частично их характер в целом».

Кино: «Больше помогает понять трагизм дуэли Онегина и Ленского кино, так как в нем проявляется множество эмоций после смерти Ленского, а также эмоции еще передает плохая погода и туман. Но опера точнее описывает момент выстрела, но в ней не так много эмоций».

Комментарий: для этой группы решающим является критерий психологической достоверности и комплексного чувственного воздействия. Учащиеся фиксируют ключевые средства киноязыка: работу актёров (мимика, игра, жесты) и визуально-символическую роль мизансцены (погода, туман как модель «плохой погоды»). Это указывает на интуитивное понимание кино как синтетического искусства, где эмоция рождается из сочетания игры, визуального ряда и атмосферы. Важно отметить появление сравнительного анализа даже внутри предпочтения (второй ответ: «Но опера точнее описывает момент выстрела...»). Это показывает, что диалог искусств состоялся: ученик не просто выбрал, а взвесил сильные стороны каждого варианта, признав за

оперой точность в передаче кульминационного момента, а за кино – силу в передаче эмоциональных последствий.

И опера, и кино: «Больше помогает понять и глубже разобраться в трагичности дуэли Ленского и Онегина и опера, и фильм, так как в обоих фрагментах мы увидели трагизм с разных сторон и для каждого человека степень напряженности и трагизма передается по-разному».

Комментарий: этот ответ представляет наиболее рефлексивную позицию. Ученик выходит за рамки задачи выбора, формулируя принцип дополнительности и множественности ракурсов. Ученик понимает, что разные искусства освещают трагедию «с разных сторон», а восприятие субъективно («для каждого человека... по-разному»).

Ни опера, ни кино: «Ни кино, ни опера не помогают прочувствовать чувства героев в тонкости, так как фильм не отражает действительности происходящего, а опера лично мне непонятна, зато мне стало все очень понятно после второго прочтения произведения».

Комментарий: данный ответ отражает потенциальные риски использования диалога искусств на уроках литературы. Среди них: литературоцентризм (критика кино – «не отражает действительности», неприятие режиссерской постановки), барьер восприятия («опера лично мне непонятна» – культурный и эстетический барьер, который не был снят на этапе подготовки к восприятию данного вида искусства). При этом ученик демонстрирует уверенность в традиционных методах – самоэффективность при работе с текстом (второе прочтение произведения).

Анализ ответов учащихся показывает, что включение в урок сравнительного анализа оперной и кинематографической интерпретаций выполнило несколько ключевых дидактических функций:

1. Выявило спектр понимания и типы аргументации: учащиеся разделились не только по предпочтениям, но и по глубине аналитического восприятия.

2. Активизировало навыки сравнения: даже в кратких ответах ученики проводили сравнительный анализ, выделяя сильные и слабые стороны каждого вида искусства.

3. Подтвердило необходимость дифференцированного подхода: разброс ответов свидетельствует о том, что диалог искусств требует тщательной предварительной подготовки и пояснений в ходе анализа фрагментов.

4. Продемонстрировало формирование субъективной позиции: большинство ответов носило субъективный характер, что свидетельствует о становлении личного мнения по отношению к художественному явлению.

Таким образом, практика показала, что диалог искусств работает как эффективный инструмент на уроках литературы. Он позволяет привести в действие не только сложную и эмоциональную работу учащихся, но и ведет к более глубокому и осмысленному восприятию литературного произведения.

Обращение к киноинтерпретации романа «Евгений Онегин» на уроке литературы позволяет решить несколько задач. Во-первых, киноязык, будучи наиболее понятным для современных школьников, обеспечивает высокую вовлечённость и эмоциональный отклик. Во-вторых, сопоставление фильма с пушкинским текстом и оперной интерпретацией развивает аналитическое мышление и навыки сравнительного анализа. В-третьих, английская экранизация 1999 года предоставляет уникальный материал для обсуждения национального и общечеловеческого в романе: взгляд «со стороны» помогает глубже понять своеобразие русской жизни, изображённой Пушкиным.

Вместе с тем эксперимент подтвердил риск подмены текста фильмом, что требует от учителя постоянного возвращения к роману и акцента на выявлении расхождений. При соблюдении этих условий диалог литературы и кино становится важным этапом в формировании целостного, многомерного восприятия пушкинского текста.

Если кинематограф даёт динамичное, психологически достоверное прочтение романа, позволяя увидеть героев в движении и действии, то

изобразительное искусство предлагает иной способ диалога с литературным текстом – остановленное мгновение, зафиксированное в живописном или графическом образе. В отличие от кино, где временной поток непрерывен, иллюстрация даёт возможность остановиться на конкретном фрагменте, рассмотреть позу, жест, взгляд, игру света и тени, интерпретировать характеры героев через пластику и композицию. Обращение к иллюстрациям разных художников, по-своему видящих ключевые сцены романа, позволяет не только визуализировать пушкинских персонажей, но и сопоставить различные художественные трактовки, углубляя тем самым понимание авторского замысла. Именно этот аспект диалога искусств – взаимодействие литературы и живописи – станет предметом рассмотрения в следующем параграфе.

2.3. Диалог литературы и изобразительного искусства

В отличие от кинематографа, где временной поток непрерывен, иллюстрация даёт возможность остановиться на одном мгновении, всмотреться в позу, жест, взгляд, интерпретировать характер героя через пластику и композицию. Работа с иллюстрациями на уроке литературы – это не просто визуализация текста, а формирование у школьников умения «читать» изобразительный язык и вступать в диалог с художником-интерпретатором.

Иллюстрация – это не просто «картинка к тексту», а самостоятельная визуальная интерпретация литературного произведения. Художник, создавая иллюстрацию, вступает в диалог с писателем: он не копирует словесные образы, а переводит их на язык изобразительного искусства, предлагая собственное прочтение персонажей, событий, атмосферы эпохи.

Трактовка термина «иллюстрация» не вызывает разногласий в научно-методической литературе. В новом словаре методических терминов и понятий мы находим следующее определение: «Иллюстрация (от лат. *illustratio* – освещение, наглядное изображение) – область книжной графики и визуальное

средство обучения; компонент содержания учебника или урока, средство наглядности (рисунок, фотография, таблица, схема и т. п.), поясняющее и дополняющее какой-либо текст или используемое для презентации или семантизации языкового материала» [3, с. 76].

Н. В. Киселева в своей работе указывает, что Н. П. Конобеевский наряду с термином «иллюстрация» использует термин «учебная картинка», к которой он относит и специально написанные для школ картины, и репродукции с художественных картин выдающихся художников прошлого и настоящего, используемые школой в учебных целях» [18, с. 9].

Так, мы понимаем под учебной иллюстрацией визуальное средство обучения, компонент содержания урока, средство наглядности (рисунки, фотографии, таблицы, схемы, репродукции произведений искусства), дополняющие какой-либо текст и служащие самостоятельным наглядным средством обучения.

Согласно Н. З. Рябининой, в методической литературе выделяют три основные функции учебной иллюстрации, которые важно учитывать при её использовании на уроке: «информационную, эмоционально-психологическую и эстетическую» [38, с. 106].

Информационная функция – одна из важнейших: и текст, и иллюстрация дополняют друг друга. Иногда они взаимозаменяемы: хорошая иллюстрация может заменить словесное объяснение, что экономит время.

Эмоционально-психологическая функция не менее важна. На эмоциональный настрой детей влияет многие факторы: качество изображения, краски, техника исполнения. Яркий, содержательный и детализированный образ будет скорее всего предпочтительнее, чем размытая, невзрачная и неинтересная по технике картина.

Изобразительный материал выполняет и самостоятельную эстетическую функцию. Иллюстрация представляет собой оригинальное произведение, в котором художник с помощью изобразительных средств (композиция, свет, пластика, цвет) создает художественный образ, воздействующий на

эмоциональную сферу зрителя. Обращение к такой иллюстрации помогает глубже понять текст, а также оценить талант живописца, его уникальную и индивидуальную интерпретацию авторского замысла.

Иллюстрация издревле использовалась как средство обучения. Так, например, Н. В. Киселева пишет: «...икону исследователи называли Библией для неграмотных, поскольку с помощью красочного изображения она помогала изучать содержание священных христианских книг. Тексты церковных книг живописцы сопровождали миниатюрами, которые раскрывали и поясняли написанное» [18, с. 10]. Таким образом, наблюдалась взаимосвязь литературного текста и иллюстрации.

Особый интерес в контексте диалога литературы и изобразительного искусства представляет творчество самого А. С. Пушкина, который на протяжении всей жизни сопровождал свои поэтические тексты рисунками. Стоит отметить его талант в рисовании, который проявлялся в графических работах – зарисовках, портретах, иллюстрациях к произведениям и автопортретах. Рисунки А. С. Пушкина – это не просто наброски, а выразительные изображения, отражающие внутренний мир поэта, его мысли, воспоминания и творческие процессы.

Л. Ф. Карцелли отмечает: «Он постоянно, на протяжении всей своей жизни сопровождал свою поэтическую (в самом широком значении слова) работу рисунками, запечатлевая на страницах рукописей образы друзей и знакомых, исторических деятелей прошлого и выдающихся современников, литературных кумиров, реализованных и нереализованных персонажей своего литературного творчества» [17, с. 6].

Таким образом, творческая натура Пушкина синкретична: слово и изображение существуют в его сознании как взаимодополняющие способы выражения мысли. Этот факт служит важным обоснованием использования приема диалога искусств при изучении его произведений. Обращаясь к иллюстрациям, мы вступаем в диалог, в котором изображение является

дополнением к слову, что приближает нас к целостному восприятию художественного мира Пушкина.

Обращение к иллюстрациям на уроках литературы является актуальным, так как визуальный способ получения информации является одним из самых легких для восприятия: он позволяет быстро создать целостный образ, упрощая понимание текста. Осмысление того, что иллюстрация является самостоятельной интерпретацией текста, определяет выбор методических приёмов работы с ней на уроке.

В учебно-методическом пособии Н. П. Терентьевой «Диалог искусств при изучении литературного произведения в школе (литература и изобразительное искусство)» обобщены различные подходы к работе с иллюстрациями. В частности, автор приводит следующие виды работ с книжной иллюстрацией (со ссылкой на пособие Е. Л. Глущенко и В. П. Полуянова «Картина и иллюстрация на уроках литературы: из опыта работы в 4–10 классах»): «беседа по иллюстрации, обсуждение иллюстраций, созданных учащимися, словесное описание своих предполагаемых иллюстраций, сопоставление литературных портретов с иллюстрациями, сравнительный анализ иллюстрации и картины на одну тему, сравнение иллюстраций разных художников к одному произведению, описание своей предполагаемой иллюстрации, анализ циклов иллюстраций, изучение гротеска и условности в иллюстрации, анализ социальной насыщенности графических образов» [41, с. 74-75].

Е. А. Кобелева выделяет в качестве основного умения, формируемого на материале иллюстрации, построение развёрнутого высказывания сравнительного характера на основе литературного текста и изобразительного искусства. К приёмам работы с иллюстрацией она относит: «изучение рефлексии учащихся на иллюстрации художника, обзоры писателей и поэтов в иллюстрациях, работу с графическими средствами для выявления идеи иллюстрации, соотношение иллюстраций с текстом, упражнения для создания устных монологических высказываний (подбор цитат, пересказ, анализ

рисунков, сообщения по произведениям искусства), а также сравнительный анализ иллюстраций разных художников к одному произведению» [41, с. 75-76].

Т. В. Рыжкова предлагает следующие приёмы работы с иллюстрациями: беседа по иллюстрации художника, расположение иллюстраций в соответствии с фабулой, соотношение иллюстрации с текстом, создание учащимися собственных иллюстраций к произведениям, а также «вживание в образ» через кинестетические ощущения – принятие позы изображённого персонажа и обсуждение возникших ощущений [41, с. 76].

Роман в стихах А. С. Пушкина на протяжении двух столетий вдохновлял художников разных поколений. Среди множества иллюстраторов можно выделить тех, чьи работы наиболее значимы для методической работы в школе.

Елена Петровна Самокиш-Судковская (1862–1924): образцовая художница академического направления. Ученица В. П. Верещагина, была участницей Кружка русских аквалеристов и Первого дамского художественного кружка. В 1908 году ею была создана серия акварелей к «Евгению Онегину». Иллюстрации Самокиш-Судковской выполнены в изысканной, декоративной манере, с обилием виньеток. Несмотря на то, что современная критика упрекала художницу в излишней «красивости» и театральной постановочности, её работы пользовались огромной популярностью у публики. А. В. Марков в своей статье доказывает, что на самом деле эти иллюстрации: «а) проницательно отвечают внутренней структуре эпизодов пушкинского романа в стихах; б) имеют собственный сюжет, напоминающий о «подводных течениях» литературы модерна; в) выступают как комментарий, причем акцентируют внимание на тех подробностях, которые обычно остаются незамеченными читателями и комментаторами» [31, с. 19].

Николай Васильевич Кузьмин (1890–1987): советский график, иллюстратор, народный художник РСФСР. Как вспоминал сам художник:

«Дерзновенная мысль проиллюстрировать “Евгения Онегина” зародилась у меня осенью 1928 года, когда я был на курсах переподготовки комсостава в Саратове. Там в “военном городке” каждый вечер я уходил в библиотеку и читал “Евгения Онегина”. Там-то я и прочитал впервые по-настоящему этот роман» [22, с. 53-54]. Работая над иллюстрациями к юбилейному изданию 1933 года, Кузьмин поставил себе цель: очистить восприятие романа от наслоений оперной интерпретации Чайковского. Он писал, что многие путают либретто оперы с текстом Пушкина, и хотел создать цикл, где «был бы один только Пушкин». Художник виртуозно имитировал манеру рисунков на полях, присущую самому поэту. Его работы (141 рисунок пером) произвели ошеломляющее впечатление и были удостоены Большой золотой медали на Всемирной выставке в Париже.

Константин Иванович Рудаков (1891–1949): представитель ленинградской школы графики, ученик Дмитрия Кардовского – мастера книжной иллюстрации и станковой графики. Работу над иллюстрациями к «Евгению Онегину» он начал в 1934 году и продолжал более десяти лет. Характеризуя свой творческий метод, художник писал: «Образы даются мне в результате вживания в события. “Герои” делаются моими “знакомцами”. Я знаю все их повадки и характеры... Вереницы моих героев живут всегда со мною» [19, с. 309]. В 1940-е годы Рудаков выполнил портреты Онегина, Татьяны, Ленского и Ольги. Особенно удался художнику образ Онегина: «В непринуждённости позы, в уверенной манере держать голову... чувствуется светская элегантность. Сдержанная колористическая гамма... Художник подчёркивает властный изгиб губ, характерные очертания прямого носа, холодный ироничный взгляд. Во всём облике Онегина ощущается драматический разлад личности с окружающим миром» [19, с. 21]. Современники высоко оценивали мастерство Рудакова: «Его иллюстрации не забываются, они сживаются с текстом, как это бывает только в исключительно счастливых случаях совпадения увлечения двух мастеров – автора и иллюстратора – одной темой» [44, с. 311].

Лидия Яковлевна Тимошенко (1903–1976): советский художник-живописец, иллюстратор, преподаватель и мыслитель. Впервые мысль проиллюстрировать роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин» встречается в дневнике Лидии Тимошенко в 1940 году. Но приступила она к воплощению мечты только после войны в 1949 году. Она посвятила этому с учётом исследовательской работы 17 лет – с 1949 по 1966 год. Художница создала 2 сюиты – в технике гризайль (изображение создается разными оттенками одного цвета, обычно серого) и в литографии (способ печати, при котором краска под давлением переносится с плоской поверхности (камня) на бумагу). Они были изданы при жизни художницы – в гризайлях в Детгизе в 1958 году [15] и в цветных литографиях в «Художественной литературе» в 1966 году [16]. Эта работа стала для Тимошенко делом всей жизни. В 1951 году она пишет: «И если только тема “Онегина” смогла остановить мои метания, если только работая над ней я обрела то ощущение, которое бывает у человека, когда он остается один среди природы (а это и есть ощущение художника во время работы), значит, я на правильном пути» [36]. Эти слова свидетельствуют от глубокой сопричастности художницы к пушкинскому тексту.

Дмитрий Анатольевич Белюкин (род. 1962): советский и российский живописец, мастер пейзажа, народный художник России. Художник поставил перед собой задачу проиллюстрировать «энциклопедию русской жизни» с документальной точностью. По словам художника, пушкинская эпоха – его любимая: «Над серией работ ... работал шесть лет, досконально изучил эпоху, костюмы, быт, пейзажи Санкт-Петербурга и Москвы начала XIX века» [34]. Результатом этой кропотливой работы стали выразительные, драматичные образы, где историческая достоверность сочетается с экспрессией и личным, глубоко эмоциональным прочтением.

Все пять художников предложили оригинальные трактовки пушкинского романа. Их работы особенно ценны для диалога искусств на уроке литературы, так как они дают возможность сопоставить разные

интерпретации одного текста, увидеть, как менялось прочтение «Онегина» на протяжении XX–XXI веков.

Наиболее продуктивным для диалога искусств является обращение не к одному, а к нескольким иллюстраторам. Если предложить учащимся только один вариант визуализации, существует риск, что этот образ будет воспринят как единственно правильный, канонический, что отнимает у школьников возможность множественности прочтения того или иного произведения искусства. Именно поэтому в качестве экспериментальной работы данного исследования ребятам были предложены пять различных иллюстраций к одной сцене – объяснению Онегина и Татьяны. Рассмотрение этих работ позволило учащимся увидеть, как пушкинский текст может быть всевозможно «прочитан» художниками разных эпох.

Диалог 4: иллюстрация Е. П. Самокиш-Судковской «Татьяна Ларина читает книги».

Целью включения иллюстративного материала на данном этапе урока была актуализация знаний учащихся по содержанию 7-й главы романа (посещение Татьяной кабинета Онегина). Обращение к иллюстрации позволило перевести словесный портрет состояния героини в зрительный, эмоционально-наглядный образ, создав у учащихся прочную визуальную опору для последующего анализа 8-й главы (финальное объяснение героев). Учащимся была предложена иллюстрация Е. П. Самокиш-Судковской «Татьяна Ларина читает книги». Краткий биографический комментарий предварял работу. Подробный план работы представлен в таблице 4.

Таблица 4 – Анализ иллюстрации Е. П. Самокиш-Судковской (диалог литературы и изобразительного искусства)

Этап урока	Содержание
Актуализация. Диалог искусств	– Ребята, прежде чем мы перейдём к новой главе и новому объяснению наших героев, давайте сделаем небольшую остановку. Перед вами работа художницы Елены Петровны

Биографический комментарий	Самокиш-Судковской – иллюстрация к роману «Евгений Онегин». Взгляните на неё внимательно».  Рисунок 3 – Е.П. Самокиш-Судковская «Татьяна Ларина читает книги» Е.П. Самокиш-Судковская (1862–1924) – урожденная Бенард, русская художница, иллюстратор, дочь военного инженера. Окончила Павловский институт (закрытое учебное заведение в Санкт-Петербурге), два года училась в рисовальной школе в Гельсингфорсе (ныне Хельсинки, Финляндия) и брала частные уроки у В. П. Верещагина – русского исторического портретиста и живописца, сторонника академизма. На слайде портрет художницы и иллюстрация к роману.  Рисунок 4 – Е.П. Самокиш-Судковская
-----------------------------------	--

Продолжение таблицы 4

Чтение учителем вслух строф строфы XXI-XXIII 7 главы	– Давайте вместе вспомним XXI-XXIII строфы 7 главы. Открываем книги. Учитель прочитывает вслух. – К какому эпизоду 7 главы нас отсылает эта иллюстрация? (визит Татьяны в кабинет Онегина, когда она осматривает его вещи и книги, чтобы лучше понять его).
---	---

	– Какие детали в кабинете Онегина мы видим на картине? (Книги Онегина с пометками, по которым она пыталась понять его душу, мысли) – Как художница передаёт состояние Татьяны в этот момент? Какова поза Татьяны? Взгляд? Сравните с текстом Пушкина (глава 7, строфы XXI-XXIII). (Татьяна погружена в чтение, ее охватывает смятение, она пытается «разгадать» Онегина. Художница делает акцент на задумчивости и сосредоточенности Татьяны. Ее поза замкнута, взгляд обращен «внутри себя», к своим воспоминаниям и мыслям. Она будто не просто смотрит на вещи, а осмысливает прошлое и настоящее). – О чем свидетельствуют разбросанные книги, беспорядок? (Она не просто смотрела, она внимательно изучала, листала, бросала в волнении. Беспорядок – это след её активного, взволнованного поиска истины).
Чтение учителем вслух строф XXIV-XXV 7 главы	– Что Татьяна узнала об Онегине благодаря книгам из его кабинета? Чтение учителем XXIV-XXV строф. (Книги, что читал Онегин, помогли ей разобраться в его поведении, но она делает вывод, что Онегин лишь копирует героев этих книг, подражает им. Он – «Москвич в Гарольдовом плаще»). – Итак, Татьяна, «жадной душой» читая пометки Онегина, приходит к горькому выводу: кумир её юности, возможно, всего лишь «пародия», человек в чужой маске, «создание ада или небес». Она разгадывает его, но разгадка приносит боль, а не утешение.
Обращение к личному опыту учащихся	– А теперь, ребята, давайте на минуту отвлечёмся от текста и представим себе одну жизненную ситуацию. Представьте: вы очень сильно чего-то хотели – признания, возможности, вещи,

Продолжение таблицы 4

	чувства. Но вам отказали. Вы перегорели, смирились, выстроили свою жизнь по-новому, обрели новый статус. И вот, когда уже все устоялось, это самое «что-то», о чем вы когда-то мечтали, вдруг само падает к вашим ногам. Знакомое чувство?
--	---

Переход к теме урока, запись темы в тетрадь. Целеполагание.	– В этом – вся суть трагедии Онегина и Татьяны. Он когда-то оттолкнул её любовь, а она вышла замуж, обрела положение в свете – стала «равнодушной княгиней», «неприступной богиней». А теперь он у её ног. – Значит ли это, что счастье теперь возможно? Или, может быть, это – новая ловушка судьбы? Татьяна разгадала Онегина, когда читала его книги. А сможем ли мы разгадать её саму – её слова, её выбор, её последнее объяснение? – Чтобы это понять, мы обратимся к событиям 8 главы и рассмотрим их последнюю решающую встречу. Записываем тему урока в тетрадь: «Я вас прошу меня оставить». Объяснение Татьяны с Онегиным. Целями урока будут: понять логику поведения героев и сравнить, как эту сцену видят разные художники и актёры.
---	--

Анализ и рефлексия:

1. Результат. Отношение детей, вовлеченность: наблюдалась высокая активность, ученики включились в работу, такая актуализация знаний позволила настроить класс на дальнейшую работу. Иллюстрация стала катализатором дискуссии.

2. Интерпретация: учащиеся интерпретировали визуальные знаки: замкнутая поза = погружённость в себя; беспорядок = волнение и активный поиск; направленный вниз взгляд = не созерцание предметов, а глубокое размышление. Это позволило им сделать вывод о внутренней работе Татьяны, её попытке «прочитать» Онегина через его пометки.

3. Риски и трудности: основной риск – увлечься описанием картины в отрыве от текста, потерять много времени на актуализации. Некоторые ученики начинали с поверхностных оценок. Трудность – для части класса связь между живописной деталью и психологическим состоянием героя неочевидна и требует дополнительных наводящих вопросов.

4. Коррекция: чтобы избежать ухода от текста, каждый вопрос о картине сразу же дублировался отсылкой к конкретным строфам Пушкина: «Сравните позу Татьяны на иллюстрации с тем, как Пушкин описывает её в ...

строфе. Что общего?». Для помощи в интерпретации использовались вопросы-подсказки, опора на личный опыт учеников: «Как вы думаете, что может чувствовать человек, сидящий в такой позе?», «Почему художница изобразила книги не на полке, а разбросала их? Как это характеризует Татьяну?».

Итог по эпизоду (микровывод): использование иллюстрации в качестве элемента диалога искусств позволило успешно актуализировать содержание предыдущей главы, трансформировав текст в живой зрительный образ. Приём сработал эффективно, создав у класса общее визуальное представление о ключевой сцене, что стало прочным фундаментом для анализа дальнейшей эволюции героини в 8-й главе. Учащиеся перешли от пассивного восприятия описания к активному «считыванию» и интерпретации психологического состояния через язык живописи.

Диалог 5: письменное домашнее задание – анализ иллюстраций к финальной сцене.

Итоговым этапом применения диалога искусств при изучении финальной сцены романа стало письменное домашнее задание. Учащимся были предложены репродукции пяти картин разных художников к сцене объяснения Татьяны и Онегина (VIII глава). Выбор именно этого эпизода не случаен: финальная сцена – кульминация всего романа, в которой наиболее полно раскрываются характеры героев и авторская позиция. Обращение к разным визуальным интерпретациям позволяет учащимся увидеть множественность прочтений и сформировать собственную аргументированную позицию.

Перед выполнением домашнего задания на уроке был проведён четкий инструктаж для выполнения задания. Подробный план домашнего задания представлен в таблице 5.

Таблица 5 – Анализ иллюстраций к сцене объяснения Татьяны и Онегина (диалог литературы и изобразительного искусства)

Этап урока	Содержание
------------	------------

Домашнее задание (диалог искусств)	ДЗ: письменное задание. Сравните эпизод объяснения Татьяны и Онегина в 8 главе с иллюстрациями (на выбор): 1. Д. Белюкина «Онегин на коленях пред Татьяной. Объяснение».  Рисунок 5 – Д. Белюкин «Онегин на коленях пред Татьяной. Объяснение» 2. Е.П. Самокиш-Судковской «Последняя встреча Онегина и Татьяны»  Рисунок 6 – Е.П. Самокиш-Судковская «Последняя встреча Онегина и Татьяны» 3. Н. Кузьмина «Последняя встреча Онегина с Татьяной»  Рисунок 7 – Н. Кузьмин «Последняя встреча Онегина с Татьяной»
---	---

Продолжение таблицы 5

	4. Л. Тимошенко «Последняя встреча Онегина и Татьяны»
--	--



Рисунок 8 – Л. Тимошенко «Последняя встреча Онегина и Татьяны»

5. К.И. Рудакова «Татьяна Ларина и Онегин. Объяснение»



Рисунок 9 – К.И. Рудаков «Татьяна Ларина и Онегин. Объяснение»

План для сравнения:

1. Автор и название работы. Почему выбрали именно эту иллюстрацию для сравнения? Что отличает эту работу от других художников?
2. Какой момент сцены выбран художником? (начало объяснения, кульминация, финал...)
3. На чем художник сделал акцент? (взгляд, поза, жест, деталь интерьера свет...)
4. Как соотносится с текстом Пушкина? (следует за текстом или же есть отклонения)
5. Итог (вывод). Почему я выбрал именно эту иллюстрацию? Как раскрываются характеры и судьбы героев на иллюстрации? Согласен ли я с художником в видении героев в сцене объяснения?

Анализ письменных работ: данное домашнее задание является итоговым аналитическим этапом применения диалога искусств и преследует несколько

взаимосвязанных целей: углубление интерпретации, развитие визуальной грамотности, формирование критического мышления и аргументации собственной позиции.

Ответы были сгруппированы по ключевым критериям (предпочтение той или иной картины). После проверки домашних заданий (в работе приняли участие 17 учащихся) был проведен качественный анализ ответов. Соотношение представлено на рисунке 10.

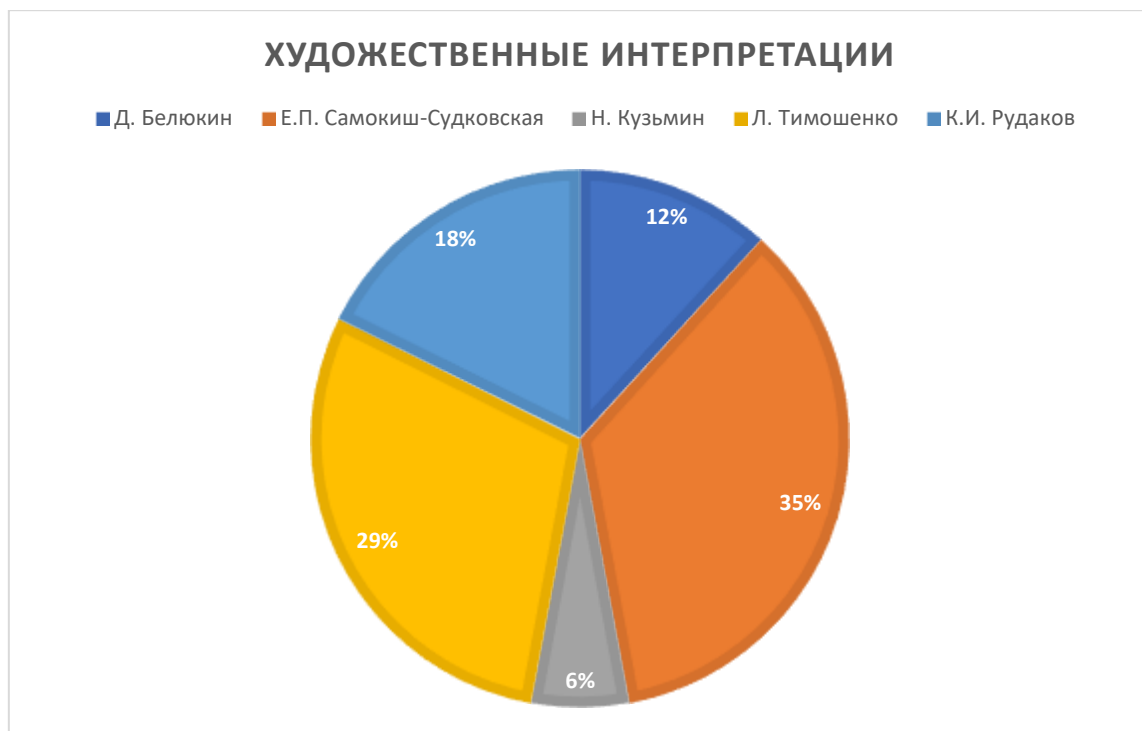


Рисунок 10 – Художественные интерпретации

Из 17 работ 6 учащихся отметили, что иллюстрация Е. П. Самокиш-Судковской их поразила больше, чем остальные, 5 – отдали предпочтение иллюстрации Л. Тимошенко, 3 – картине К. И. Рудакова, 2 – Д. А. Белюкина, 1 – Н. Кузьмина. Приведем характерные примеры ответов (изначальная пунктуация и орфография сохранены).

1) Д. Белюкин:

«По моему мнению, эпизод объяснения Татьяны и Онегина лучше всего описан в картине Белюкина Д. «Онегин на коленях перед Татьяной. Объяснение». Для сравнения я выбрала именно эту иллюстрацию, поскольку на ней в отличие от работ других художников передан истинный оттенок лица

Татьяны во время объяснения перед Онегиным, а именно бледный оттенок лица. Также на этой картине более точно изображается выражение лица девушки, хоть Татьяна и старается держать свое лицо спокойным и невозмутимым, при виде раскаянного Онегина в нем все равно заметны нотки грусти, печали и страдания. На картинах других художников лицо Татьяны изображено в более теплых или же вообще черно-белых оттенках, а также в ее лице читается лишь спокойствие, невозмутимость, а также некоторая гордость, что не подходит под описание лица Татьяны в момент объяснения с Онегиным в романе Пушкина.

Дмитрий Белюкин выбрал для своей иллюстрации момент, когда Евгений Онегин пришел к Татьяне спустя несколько лет с их последней встречи в юности, чтобы объясниться с ней после встречи на балу, после чего упал к ней на колени, прислонившись к ее руке. В кульминации объяснения Татьяна старается отодвинуть Онегина от себя, прочертить границу, однако в ее словах чувствуется непрощенная любовь к мужчине. В финале объяснения Татьяна уже напрямую говорит Евгению: «Я вас люблю (чего лукавить?)», однако она все равно остается верной себе и долгу супруги, оставив влюбленного в нее Евгения Онегина одиноким: «Но я другому отдана, // Я буду век ему верна. // Она ушла...»

Художник сделал акцент на позе Татьяны, обессиленной страданием. Она сидит перед Евгением с прямой спиной и позволяет ему держать свою руку, что говорит об оцепенении Татьяны от горя, ее незабытой любви к Онегину.

Также Белюкин акцентировал внимание зрителя на бледности кожи девушки: к Татьяне вновь возвращается ее бледность – признак страдания. Татьяна Ларина сидит на кресле посередине великолепной комнаты, что подчеркивает ее статность в обществе. Но картина написана в холодных оттенках и с холодным светом, что только придает ситуации еще большей трагичности и еще больше делает лицо девушки бледным. Взгляд Татьяны

наполнен спокойствием и одновременно грустью, вызванной не сложившейся любовью.

Описываемая мной иллюстрация соотносится с текстом Пушкина, следует за текстом. Ведь и в тексте, и на иллюстрации подчеркивается бледность Татьяны, страдание и обилие тихих слез в ее лице, а также поза Онегина перед Татьяной, который сидит перед ней на коленях, прислонясь к ее руке. Как на иллюстрации, так и в тексте также описано то, что Татьяна – княгиня. Об этом говорит ее роскошная комната.

Подводя итоги, я выбрала именно иллюстрацию Дмитрия Белюкина «Онегин на коленях пред Татьяной. Объяснение», поскольку именно она, по моему мнению, больше всех остальных иллюстраций соотносится с текстом Пушкина. На картине очень точно раскрываются характеры Евгения и Татьяны, а также их судьбы: мы видим оставшегося одиноким Евгения, сожалеющего о том, что он не ответил изначально на любовь к нему Татьяны взаимностью. Он склонил голову перед своей любовью, что свидетельствует о его покорности перед лицом любви. Евгений понял, что такое жить и любить. Мы видим Татьяну, обессиленную страданием, застывшую от горя. Она держится перед Онегиным, которого так сильно любит, ведь она уже замужем и не хочет предавать своего супруга, что значит о ее верности долгу и принятии своей судьбы. В видении героев в сцене объяснения я полностью согласна с художником: герои переданы в высшей точности. То, как вижу Татьяну Ларину и Евгения Онегина я, прочитав сцену объяснения, совпадает с моим восприятием этих персонажей, изучив иллюстрацию».

Комментарий: данная работа представляет собой типичный пример ученического ответа среднего уровня. Ученица формально следует предложенной структуре, последовательно затрагивая все пункты плана. Соблюдение структуры носит механический характер. Пункты плана не становятся основой для глубокого анализа, а служат скорее рамками для развернутого описания впечатления. Связь между пунктами слабая, анализ переходит в пересказ.

В выборе и оценке иллюстрации ученица руководствуется двумя основными и достаточно поверхностными критериями: внешнее соответствие тексту (бледность лица Татьяны) и эмоциональное впечатление (грусть, печаль).

Важно, что ученица почти полностью принимает трактовку художника как единственно верную («герои переданы в высшей точности», «совпадает с моим восприятием»). Это свидетельствует о том, что визуальный образ для нее подменил многогранность текста, а не дополнил ее. Собственная читательская интерпретация оказалась пассивной и слилась с предложенной иллюстрацией.

Данная работа наглядно иллюстрирует ряд рисков и трудностей, возникающих при сопоставлении текста и изобразительного искусства: риск подмены анализа описанием или простым пересказом, формальное, а не содержательное соотнесение с текстом, формальное сопоставление, несформированность личной критической позиции, упущение из вида специфики языка живописи.

Ученица успешно выполняет операцию сопоставления текста и изображения на базовом уровне, однако отсутствует глубокая интерпретация и критическое мышление.

2) Е. П. Самокиш-Судковская:

«Иллюстрация Елены Петровны Самокиш-Судковской «Последняя встреча Онегина и Татьяны» передает настроение произведения, а также отражает авторское понимание текста. Елене Петровне удалось передать не только «внешнее действие», но и внутреннюю трагедию героев. В отличие от остальных художников, Самокиш-Судковская делает сильный акцент на позы, жесты, взгляды и поведение героев, что усиливает передачу трагедии.

Художница изображает кульминационный момент объяснения – произнесение речи Татьяны, в то время как Онегин стоит на коленях и слушает ее, потрясенный и «раздавленный». Елена Петровна Самокиш-Судковская проиллюстрировала пик эмоционального напряжения, когда все уже сказано, но не решено.

Самокиш-Судковская делает акцент на взглядах: Татьяна смотрит мимо Онегина, ее взгляд полон скорби, лицо Онегина выражает безнадежность и смирение; на позах и жестах: Онегин на коленях, в раскаянии, Татьяна сидит прямо, ее фигура статична и величава; на деталях и свете: свет падает на Татьяну, тогда как Онегин остается в тени, в руках героя держит письмо, сжимая его от тоски и отчаяния.

Иллюстрация следует за текстом, что видно по позе Онегина, переданы чувства достоинства и скорби. Но в то же время художница добавляет что-то свое, такое как наряды, игра со светом, чтобы передать наиболее точно контраст между «прошлой» и «нынешней» Татьяной Лариной.

Выбирая иллюстрацию для сравнения, я опирался на точность передачи трагизма и безысходности последней встречи. Наиболее точно это сделала Елена Петровна Самокиш-Судковская, тем самым раскрыв образы Татьяны как страдающей личности, и Онегина как человека, осознавшего свою ошибку слишком поздно. В видении сцены объяснения я согласен с художницей, для которой главное передать внутреннюю трагедию, конфликт героев».

Комментарий: данная работа представляет собой яркий пример успешного применения приёма «диалог искусств» и демонстрирует высокий уровень аналитического и интерпретационного мышления ученика. Она служит отличной иллюстрацией того, как интеграция визуального анализа способна углубить понимание литературного текста.

Ученик не просто механически перечисляет пункты плана, а использует его как логичную опору для целостного анализа. Все структурные элементы присутствуют. Важно, что структура подчинена главной идее – раскрытию внутренней трагедии. План становится инструментом, а не самоцелью.

Ключевой критерий выбора для ученика – способность художницы передать внутренний драматизм и безысходность («настроение», «внутренняя трагедия», «трагизм и безысходность»). Это указывает на смысловой, а не формальный подход. Ученика интересует не внешнее сходство, а глубина психологической интерпретации.

Работа отличается рядом сильных аналитических ходов: переход от внешнего к внутреннему, анализ художественных средств (поза, жест, взгляд, свет и т.д.), выявление авторской концепции, внешнее отношение к тексту. Вывод ученика («главное – передать внутреннюю трагедию») показывает, что он усвоил суть анализируемой сцены и смог найти её адекватное визуальное воплощение.

Данная работа – образец того, как приём «диалог искусств» должен работать на высоком уровне. Она позволяет сделать следующие выводы для исследования: произошёл переход от поверхностного восприятия к интерпретационному анализу, сформированы метапредметные умения (визуальная грамотность, критическое мышление), выбор иллюстрации носит осознанный характер.

3) Н. Кузьмин:

«Я выбрал картину Н. Кузьмина «Последняя встреча Онегина с Татьяной». Я выбрал ее, так как она выделялась на фоне остальных. Ее отличает неточность, художник не задумывался о деталях, он выбрал просто показать читателю, что происходило и что чувствовали герои, художник показал финал романа. Художник сделал акцент на взгляде, позе и жестах, показав, что у Татьяны в глазах выделяется безразличность и это заметно в ее расслабленности. Я считаю, что есть некое отклонение с текстом, так как в романе сказано, что Татьяна сбросила маску, сказав, что любит его, но будет верна мужу. В заключение я хотел бы сказать, что картина нарисована в очень необычном, простом и бросающемся в глаза стиле, но в то же время она передает столько же, сколько и остальные картины. Характер Татьяны на картине, как у властной, статной женщины с безразличием в глазах, в то время как Онегин как бы вызывает жалость, так как он пытается завоевать любовь Татьяны, но все безуспешно. Я думаю, что нужно было добавить каких-то эмоций Татьяны, так как в тексте сказано, что она сбросила маску и рассказала о своих чувствах Онегину».

Комментарий: данная работа является показательным примером низкого уровня аналитической деятельности в рамках приёма «диалог искусств». Она демонстрирует, как сравнение может перейти в формальное сопоставление, лишённое глубины интерпретации и подменённое поверхностными личными впечатлениями.

Ученик лишь формально обозначает пункты плана, не наполняя их содержательным анализом. Структура прослеживается (выбор, отличие, акценты, связь с текстом, вывод), но каждый пункт раскрыт фрагментарно и противоречиво. План используется не как инструмент систематизации мысли, а как шаблон для разрозненных замечаний и повтора мыслей.

Ключевая проблема работы – подмена анализа субъективными впечатлениями и оценочными суждениями без аргументации (критерий выбора – внешняя «непохожесть», непонимание художественного стиля как недостаток художника, противоречивая и поверхностная интерпретация образов, формальное и ошибочное указание на отклонение от текста).

Эта работа – наглядный материал для анализа рисков и недостатков внедряемого приема: риск формального восприятия «диалога искусств», несформированность визуальной грамотности, подмена анализа оценочными суждениями, отсутствие целостности интерпретации).

Данный пример показывает, что само по себе наличие задания на сравнение не гарантирует глубины анализа. Без целенаправленного формирования навыков «чтения» визуального языка, без четких критериев, отсекающих субъективизм, и без обучения выявлению художественной идеи приём «диалог искусств» может привести к результату, противоположному ожидаемому: не к углублению понимания текста, а к упрощённому, а иногда и искажённому его восприятию через призму случайного впечатления от картинки. Эта работа сигнализирует о необходимости предварительных дополнительных инструктивных материалов и тренировочных упражнений, направленных именно на анализ художественных средств, прежде чем переходить к итоговым интерпретационным заданиям.

4) Л. Тимошенко:

«Я выбрал картину Лидии Тимошенко «Последняя встреча Онегина с Татьяной», поскольку на ней лучше переданы эмоции героев и наблюдается большее соответствие тексту произведения.

На картине запечатлено начало встречи. Онегин только пришел и упал к ногам Татьяны, а та еще не начала свою «проповедь». Главные герои противопоставлены друг другу. Онегин одет во все черное, что символизирует, как мне кажется, траур по ушедшему времени и любви, которую он скоро потеряет. На Татьяне белое платье, показывающее моральную чистоту ее мыслей и поступков.

Иллюстрация следует за текстом: встреча произошла, когда Татьяна в домашнем платье читала письмо Онегина, который, вбежав, поцеловал ее руку и упал в ноги.

Данная картина точно описывает переживания героев в момент встречи: граничащую с безумием надежду Онегина на взаимность чувств и грусть Татьяны из-за невозможности на них ответить».

Комментарий: данная работа является примером лаконичного, но содержательного и концептуально точного анализа в рамках приёма «диалог искусств». Она демонстрирует, как ученик может эффективно использовать визуальный образ для углублённого прочтения литературного текста, выделяя ключевые смыслы через анализ художественных деталей.

Ученик следует логике плана, не воспроизводя его формально. В кратком ответе присутствуют все необходимые элементы. Ответ структурирован и завершён, несмотря на лаконичность.

Главные критерии выбора – эмоциональная выразительность и верность тексту – указывают на содержательный подход ученика. Его анализ выходит за рамки описания, переходя в область интерпретации символики и авторского замысла: концептуальное восприятие цвета картины (интерпретация антитезы «черное-белое» как сложной смысловой доминанты), точное понимание драматичности момента, синтез визуального и текстового анализа.

Эта работа, несмотря на небольшой объём, служит отличной иллюстрацией ключевых преимуществ диалога искусств: формирования навыка комплексного анализа, развитие интерпретационного мышления, достижение смысловой ёмкости. Эта работа доказывает, что даже в кратком формате ученик может продемонстрировать: способность к смысловой расшифровке визуального кода (символика цвета), умение точно соотносить художественный образ с конкретным моментом литературного произведения, готовность формулировать интерпретационные выводы об эмоциях и конфликте героев.

5) К. И. Рудаков:

«Картина Константина Ивановича Рудакова «Татьяна Ларина и Онегин. Объяснение». Эта картина акцентирует внимание на трагическую сцену и силу характера Татьяны, что отличает ее от других картин разных художников.

Изображена кульминация объяснения – момент ответа Татьяны после признания Онегина.

Акцент сделан на позах: Татьяна сидит спокойно, сложа руки, что подчеркивает ее силу. Онегин показан склонившимся перед ней, явно подавленный.

Картина следует за текстом: Татьяна сохраняет спокойствие и достоинство, но не сводит с него глаз.

Иллюстрация ярко раскрывает поворот судеб героев. Я согласен с художником, хотя он показывает Онегина жестче, чем у Пушкина».

Комментарий: данная работа является типичным примером формального, поверхностного и неаргументированного ответа, который лишь имитирует выполнение задания по диалогу искусств. Она демонстрирует, как отсутствие глубокого анализа и привычка опираться на общие фразы приводят к обесмысливанию приёма «диалог искусств».

Ученик формально обозначает все пункты плана, однако каждый из них раскрыт минимально и декларативно. Структура соблюдена, но представляет собой не цепочку аналитических суждений, а ряд констатаций и субъективных

впечатлений, не связанных друг с другом логически. План становится не инструментом анализа, а шаблоном для отчётности.

Главная проблема работы – полное отсутствие аргументации и содержательного анализа, подмена его общими словами и собственными предположениями. Ученик ничем не доказывает свой выбор, использует описание вместо анализа, не работает с текстом как доказательной базой, ответ превращается в неподкрепленное личное мнение.

Эта работа служит наглядной иллюстрацией ключевых педагогических проблем, возникающих при формальном подходе: иллюзия выполнения задания, разрыв между впечатлением и анализом, отсутствие аргументации, диалог искусств не состоялся.

Общий вывод по работам: проведенный анализ письменных работ позволяет сделать ряд существенных выводов о степени эффективности такого приёма как диалог искусств, об уровне сформированности ключевых компетенций у учащихся, а также о проблемных зонах, требующих коррекции.

Работы наглядно продемонстрировали, что диалог искусств выступает мощным диагностическим инструментом, выявляющим неоднородность читательской и зрительской культуры в классе.

В успешных работах наблюдается синтез предметных (глубокое понимание психологии героев, мотивов их поступков, подтекста пушкинского текста) и метапредметных результатов: сформированность визуальной грамотности (умение «декодировать» язык живописи (символику цвета и света, семантику позы и жеста, значение композиции)), Развитие критического и интерпретационного мышления (способность не только описать, но и сопоставить, оценить адекватность трактовки, выдвинуть и аргументировать собственную позицию), Развитие речевой культуры (построение связного, логичного аналитического высказывания с опорой на конкретные примеры).

Анализ слабых работ указал на устойчивые трудности: несформированность алгоритма анализа, принятие одной визуальной интерпретации как канонической, влияние цифровой среды (прослеживается

тенденция к неосознанному использованию текстов, сгенерированных искусственным интеллектом (ИИ)), слабое владение терминологическим аппаратом для анализа.

Домашнее задание в формате сравнительного анализа иллюстраций подтвердило высокий дидактический потенциал приема «диалог искусств» как средства достижения личностных, метапредметных и предметных результатов. Оно активизирует ассоциативное мышление, углубляет интерпретацию, формирует целостный образ эпохи и характеров.

Анализ и рефлексия:

1. Результат. Отношение детей, вовлеченность: выполнение домашнего задания продемонстрировало существенный разброс по степени вовлеченности детей и по качеству их аналитической работы. Учащиеся, проявившие интерес на уроке, представили развернутые, осмысленные анализы (примеры с иллюстрациями Самокиш-Судковской, Белюкина, Тимошенко). Однако значительная часть работ (примеры с Кузьминым и Рудаковым) носила формальный, поверхностный характер. Общая вовлеченность была высокой в силу конкретности и наглядности задачи, но глубина ее выполнения сильно варьировалась в зависимости от сформированности у учеников навыков визуального анализа и самостоятельного критического мышления.

2. Интерпретация: анализ работ позволил выявить несколько типов восприятия и интерпретации визуального материала учениками:

- аналитический тип (учащиеся выявляют авторский замысел художника, анализируют взаимосвязь средств выразительности (композиция, свет, цвет, поза) с психологической характеристикой героев и идеей текста. Их выводы носят обобщающий характер);

- описательный (учащиеся точно описывают изображенное, фиксируют соответствие деталей тексту, но не выходят на уровень интерпретации художественной идеи. Анализ подменяется пересказом);

– оценочный тип (в основе лежит бессистемное субъективное впечатление. Анализ сводится к общим словам («понравилось», «выделялось», «необычно») без аргументации, часто с фактическими ошибками в интерпретации текста).

3. Риски и трудности: формализация и подмена анализа, низкий уровень визуальной грамотности, использование ИИ без критического осмысления.

4. Коррекция: четкие критерии и инструктаж, предварительные тренировочные задания (провести на уроке коллективный анализ одной иллюстрации по предложенному алгоритму, чтобы сформировать образец рассуждения), борьба с некритическим использованием ИИ. Также лучше провести эту работу в классе, если позволяет время на уроке. Так возможно избежать использования ИИ на уроке и получить реальные работы ребят.

Итог по эпизоду (микровывод): домашнее задание в формате анализа иллюстраций подтвердило высокий потенциал использования диалога искусств как инструмента для развития интерпретационных навыков и визуальной грамотности. Анализ успешных работ выявил способность учащихся к комплексной интерпретации, основанной на сопоставлении и синтезе средств выразительности литературы и живописи. Однако выявленные риски, особенно массовое некритическое использование ИИ, указывают на необходимость серьезной корректировки методики подготовки и контроля выполнения таких заданий в современных цифровых условиях. Задание эффективно лишь при условии сформированности у учащихся базовых навыков анализа и культуры самостоятельной интеллектуальной работы.

Обращение к картинам разных художников на уроках литературы позволяет решить несколько задач. Во-первых, иллюстрация визуализирует текст, помогая ученикам представить героев и эпоху, преодолеть историко-культурную дистанцию. Во-вторых, сопоставление разных визуальных интерпретаций одного эпизода развивает аналитическое мышление, учит

видеть множественность прочтений и аргументировать собственную позицию, что соответствует планируемым результатам освоения программы по литературе. В-третьих, анализ художественных средств (поза, жест, свет, композиция, цвет) формирует визуальную грамотность – умение «читать» язык изобразительного искусства как равноправного собеседника в диалоге с литературой.

Экспериментальная работа подтвердила высокий дидактический потенциал использования диалога искусств на материале иллюстраций, но также выявила объективные риски: формализацию анализа (подмена аналитического сравнения описанием или субъективной оценкой), принятие одной интерпретации как канонической (что закрывает возможность для подлинного диалога), а также некритическое использование нейросетей при выполнении домашних заданий. Для преодоления этих рисков необходима предварительная подготовка: тренировочные упражнения по анализу композиции и цвета, разработка чётких критериев оценки, перенесение части заданий из домашних на классное обсуждение. При соблюдении этих условий диалог литературы и изобразительного искусства становится важным этапом в формировании целостного, многомерного восприятия пушкинского романа, а также эффективным средством профилактики поверхностного, клипового мышления, приучая школьника к медленному всматриванию и вдумчивому сравнению.

Выводы по 2 главе

Проведённое во второй главе исследование, включающее теоретический анализ диалога литературы с музыкой, кино и изобразительным искусством, а также экспериментальную работу по разработанной системе уроков, позволяет сформулировать ряд положений, имеющих принципиальное значение для понимания методического потенциала диалога искусств при изучении романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» в 9 классе.

В ходе анализа выявлено, что обращение к опере П. И. Чайковского «Евгений Онегин», киноинтерпретации (фильм «Онегин» 1999 года реж. М. Файнс) и иллюстрациям разных художников (Е. П. Самокиш-Судковской, Н. В. Кузьмина, К. И. Рудакова, Л. А. Тимошенко, Д. А. Белюкина) позволяет организовать на уроке литературы равноправный диалог художественных систем. Каждый из этих видов искусства предлагает собственную интерпретацию пушкинского текста: на одном делает акцент, а другое оставляет в стороне, намеренно не выводя на первый план. Опера Чайковского, названная композитором «лирическими сценами», смещает акцент с социальной панорамы романа на психологию героев, снимая пушкинскую иронию и делая трагедию Ленского центральным событием. Киноинтерпретация Марты Файнс представляет собой «взгляд со стороны» на русскую классику, позволяя увидеть в героях не абстрактные типы, а живых людей со знакомыми психологическими проблемами, что актуально для современного подростка. Иллюстративный цикл разных художников демонстрирует эволюцию прочтения романа на протяжении XX–XXI веков – от изысканных акварелей Самокиш-Судковской до экспрессивной живописи Д. Белюкина, что представляет богатый материал для сопоставительного анализа.

Экспериментальная работа подтвердила, что системное включение диалога искусств в процесс изучения романа «Евгений Онегин» позволяет:

- преодолеть историко-культурную дистанцию, отделяющую современного школьника от пушкинской эпохи. Музыка Чайковского, кинематографическая визуализация, живописные интерпретации делают мир романа более доступным и понятным;
- активизировать восприятие литературного текста, переводя его из плоскости пассивного усвоения в плоскость активного «проживания» и эмоционального сопереживания. Особенно показательным в этом отношении стал опыт прослушивания арии Ленского в исполнении С. Лемешева, который позволил учащимся почувствовать трагизм ситуации «изнутри»;

– углубить анализ литературного произведения, выводя учащихся за рамки сюжетного уровня на уровень мотиваций, внутренних противоречий и невербальных средств выражения душевного состояния героев. Сравнение оперной и кинематографической трактовки сцены дуэли, а также пяти иллюстраций к финальному объяснению Татьяны и Онегина показало, что учащиеся начинают замечать детали, ускользающие при чтении (формальность секунданта Зарецкого, театральность поз, символика цвета и т.д.).

Использование диалога искусств на уроках литературы способствует формированию целого комплекса метапредметных умений, предусмотренных Федеральной рабочей программой (ФРП) по литературе. В процессе такой работы формируются познавательные универсальные учебные действия, коммуникативные универсальные учебные действия и регулятивные универсальные учебные действия. У школьников формируется критическое и ассоциативное мышление, визуальная и аудиальная грамотность, а также навыки сравнительного анализа.

Анализ письменных работ учащихся (как в классе – сравнение оперы и кино, так и домашнего задания – анализ пяти иллюстраций) показал, что наиболее успешные учащиеся выходят на уровень интерпретации, сопоставляя средства выразительности разных искусств и формулируя собственные аргументированные суждения о характерах героев и авторском замысле Пушкина.

Включение музыки, живописи и кино резко усиливает эмоциональный отклик учащихся, способствует формированию личностного отношения к произведению. Как показал эксперимент, ария Ленского, несмотря на первоначальное отторжение оперного пения частью класса, стала для некоторых учеников эмоциональным катализатором, позволившим перейти от констатации факта (элегия Ленского) к проживанию эмоции (он прощается с жизнью, полон печали и предчувствия конца). Киноязык, будучи наиболее понятным для современных школьников, обеспечил 100% вовлечённость и

позволил ученикам увидеть в Онегине и Ленском живых людей, охваченных страхом, гневом, сожалением.

Экспериментальная работа позволила выявить ряд объективных трудностей и рисков, связанных с использованием диалога искусств на уроках литературы:

- неоднородность восприятия,
- опасность подмены текста,
- формализация анализа,
- массовое некритическое использование искусственного интеллекта.

Проведённое исследование позволяет сформулировать ряд условий, соблюдение которых повышает эффективность использования диалога искусств на уроках литературы:

1. Четкое целеполагание и тщательный отбор материала: каждый привлекаемый ресурс должен иметь конкретную методическую задачу.
2. Системность и последовательность: работа с разными видами искусства должна выстраиваться от простого к сложному, от эмоционального впечатления к аналитическому обобщению.
3. Мотивационная и историко-культурная подготовка: обязательное введение учеников в контекст (биографический комментарий об исполнителе или художнике, историко-культурный комментарий, объяснение жанровых особенностей оперы).
4. Оценивание работ по четким критериям и обратная связь: разработка четких критериев оценки анализа, акцент на аргументации и личной позиции, а не на объеме материала.
5. Профилактика использования нейросетей: выполнение части аналитических заданий во время урока позволит получить реальный результат деятельности учащихся и исключить возможность использования ИИ.

Проведённая работа не исчерпывает всей полноты проблемы диалога искусств при изучении романа «Евгений Онегин». Перспективными

направлениями дальнейших исследований могут стать: включение театральных интерпретаций романа (например, спектаклей Вахтанговского театра), использование виртуальных музеев и электронных коллекций иллюстраций для организации работы с использованием диалога искусств, а также разработка методических рекомендаций о возможности применения искусственного интеллекта (в частности, нейросетей для генерации изображений по литературному тексту) не как средства имитации учебной деятельности, а как объекта для критического анализа и сравнения с интерпретациями профессиональных художников.

Таким образом, выдвинутая в исследовании гипотеза получила подтверждение: системное включение диалога искусств в процесс изучения романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» в 9 классе способствует углублению анализа литературного произведения, формированию целостного восприятия художественного текста, развитию эстетического вкуса и личностного отношения учащихся к классическому произведению. Реализация этого подхода возможна при соблюдении ряда педагогических условий: рассмотрении диалога искусств как содержательной основы, отборе смежных искусств на принципе множественности интерпретаций, разработке системы уроков, учитывающей специфику каждого вида искусства и этапы анализа романа, а также при активном использовании методических приёмов сопоставительного анализа и создании условий для формирования у учащихся собственной аргументированной позиции. При этом необходимо осознанное преодоление выявленных рисков – от традиционных (подмена анализа, формализация) до новых, связанных с цифровой средой и использованием нейросетей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование, посвящённое проблеме использования диалога искусств на уроках изучения романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» в 9 классе, позволяет сформулировать ряд обобщающих выводов, имеющих теоретическое и практическое значение для методики преподавания литературы.

В работе рассмотрена эволюция понятия диалога в философской традиции: от сократической майевтики и платоновского понимания диалога как онтологической формы философствования через средневековый учёный диалог Абеляра до концепции диалога культур В. С. Библера. Установлено, что диалогичность является фундаментальной характеристикой человеческого сознания и бытия, что обосновывает необходимость преодоления монологической модели обучения в школе. Диалог в образовательном контексте, как показано в работе, выступает не просто формой коммуникации, а содержательной основой образования, условием формирования целостной картины мира и «человека культуры», способного к диалогу с разными культурными эпохами.

В работе обосновано разграничение понятий «синтез искусств» (стремящийся к гармоническому слиянию) и «диалог искусств» (предполагающий равноправную встречу разных художественных языков, сохраняющих свою суверенность, в том числе через конфликт интерпретаций). Проанализирована история развития этой идеи в методике преподавания литературы: от эсхилодидактики Р. Ф. Брандесова до концепций В. Г. Маранцмана (равноправный диалог слова и изображения), Н. М. Свириной (учёт возрастной динамики восприятия разных видов искусства), Г. Л. Ачкасовой (диалогический принцип как основа индивидуализации), Т. В. Рыжковой (технология сопоставительного анализа), И. Л. Шолпо (литература и архитектура), М. Г. Дорофеевой (литература и кино). Разработана классификация диалога искусств по виду искусства-

партнёра и по функции (иллюстративный, интерпретационный, проблемно-конфликтный диалог). Определены основные функции диалога искусств на уроках литературы: образовательная (культурологическая), развивающая, воспитательная (аксиологическая), мотивационная.

Разработанная и апробированная система уроков по роману «Евгений Онегин» в 9 классе, построенная на диалоге литературы с музыкой (опера П. И. Чайковского), кинематографом (фильм «Онегин» 1999 года реж. М. Файнс) и изобразительным искусством (иллюстрации Е. П. Самокиш-Судковской, Н. В. Кузьмина, К. И. Рудакова, Л. А. Тимошенко, Д. А. Белюкина), подтвердила свою эффективность. Экспериментальная работа показала, что системное включение диалога искусств позволяет:

- преодолеть историко-культурную дистанцию, отделяющую современного школьника от пушкинской эпохи, через обращение к визуальным и звуковым интерпретациям, делающим мир романа более доступным и понятным;
- активизировать восприятие литературного текста, переводя его из плоскости пассивного усвоения в плоскость активного «проживания» и эмоционального сопереживания (наиболее показательным стал опыт прослушивания арии Ленского в исполнении С. Лемешева);
- углубить анализ литературного произведения, выводя учащихся за рамки сюжетного уровня на уровень мотиваций, внутренних противоречий и невербальных средств выражения душевного состояния героев (сравнение оперной и кинематографической трактовки сцены дуэли, анализ пяти иллюстраций к финальному объяснению);
- сформировать метапредметные компетенции, предусмотренные Федеральной рабочей программой по литературе, в том числе критическое и ассоциативное мышление, визуальную и аудиальную грамотность, навыки сравнительного анализа и культурной рефлексии.

Экспериментальная работа позволила выявить ряд объективных трудностей, связанных с использованием диалога искусств: неоднородность

восприятия (оперное пение может вызывать отторжение без предварительной подготовки), опасность подмены текста яркой интерпретацией, формализация анализа (подмена сравнения описанием, субъективными впечатлениями или пересказом), а также вызов цифровой эпохи – массовое некритическое использование учащимися нейросетей для выполнения аналитических заданий.

Для преодоления этих рисков сформулированы педагогические условия успешной реализации диалога искусств: чёткое целеполагание и тщательный отбор материала, системность и последовательность (от простого к сложному), обязательная мотивационная и историко-культурная подготовка (биографический комментарий, объяснение жанровых особенностей), разработка чётких критериев оценивания с акцентом на аргументации, перенос части аналитических заданий из домашней работы на классное выполнение для профилактики использования ИИ.

Поставленная в работе цель – теоретически обосновать, разработать и апробировать систему уроков по роману «Евгений Онегин» в 9 классе, построенную на диалоге литературы, музыки, изобразительного искусства и кино, – достигнута. Выдвинутая гипотеза подтвердилась: системное включение диалога искусств в процесс изучения романа углубляет анализ литературного произведения, формирует целостное восприятие текста, развивает эстетический вкус и личностное отношение учащихся к классическому произведению при условии, что диалог строится как равноправная встреча художественных систем, а не иллюстрация к тексту. Решены все поставленные задачи: от теоретического осмысления диалога как межпредметной категории до практической разработки и апробации системы уроков и анализа полученных результатов.

Разработанные методические материалы (система уроков, приёмы сопоставительного анализа, алгоритмы работы с оперой, кинофрагментами и иллюстрациями) могут быть использованы учителями литературы в 9 классе. Предложенные приёмы сопоставительного анализа литературного текста и его

интерпретаций (выявление расхождений, анализ художественных средств, организация дискуссии) могут быть адаптированы для работы с другими произведениями.

Перспективными направлениями дальнейших исследований могут стать: включение театральных интерпретаций романа (спектаклей Вахтанговского театра и других постановок), использование виртуальных музеев и электронных коллекций иллюстраций для организации диалога искусств, а также разработка методических рекомендаций по возможности применения инструментов искусственного интеллекта (нейросетей для генерации изображений по литературному тексту) не как средства имитации учебной деятельности, а как объекта для критического анализа и сравнения с интерпретациями профессиональных художников. Это позволит ученикам активно включиться в деятельность по анализу произведений, а также использовать новые технологии в образовательном процессе с сохранением развивающего потенциала.

Таким образом, проведённое исследование позволяет по-новому взглянуть на возможности использования диалога искусств в методике преподавания литературы: в работе предложены конкретные пути реализации этого принципа при изучении романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» в 9 классе. Полученные результаты могут служить основой для дальнейших исследований в области включения разных видов искусства в школьное литературное образование.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. А. С. Пушкин в салонах // Музыкальная Пушкиниана : [сайт]. – 2014. – URL: <https://pushkinandmusic.tilda.ws/musicalsaloons> (дата обращения: 14.04.2026).
2. Абеляр П. Диалог между философом, иудеем и христианином / П. Абеляр : пер. с лат. С. С. Неретиной // Библиотека Максима Мошкова : [сайт]. – 2001. – URL: <https://lib.ru/HRISTIAN/ABELAR/dialog.txt> (дата обращения: 20.03.2026).
3. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с. – ISBN 978-5-7974-0207-7.
4. Аристотель. Риторика / Аристотель ; пер. с древнегреч. Н. Н. Платоновой. – Москва : Издательство АСТ, 2017. – 352 с. – ISBN 978-5-17-102258-7.
5. Ачкасова Г. Л. Диалог искусств в системе школьного литературного образования : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.02 / Галина Леонтьевна Ачкасова. – Санкт-Петербург, 2000. – 35 с.
6. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров ; текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина ; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. – 2-е изд. – Москва : Искусство, 1986. – 445 с.
7. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – Москва : Политиздат, 1990. – 413 с. – ISBN 5-250-00739-2.
8. Брандесов Р. Ф. Избранные труды / Р. Ф. Брандесов. – Челябинск : Изд-во Южно-Уральского гос. гуманитарно-пед. ун-та, 2017. – 270 с. – ISBN 978-5-906908-89-6.

9. Вольперт Л. И. Пушкин и европейское мышление / Л. И. Вольперт // Ruthenia : [сайт]. – 2011. – URL: <https://ruthenia.ru/volpert/articles/myshltxt.htm> (дата обращения: 22.04.2026).
10. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с. – ISBN 5-04-004708-8.
11. Гончаров И. А. Собрание сочинений в восьми томах. Т. 8. Статьи, заметки, письма / И. А. Гончаров. – Москва : Гослитиздат, 1952. – 562 с.
12. Дмитриева Н. А. Изображение и слово / Н. А. Дмитриева. – Москва : Искусство, 1962. – 314 с.
13. Дорофеева М. Г. Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьника : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Дорофеева Марина Георгиевна ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2000. – 21 с.
14. Дроздова М. Ф. Пушкин в музыке русских композиторов : учебное пособие к спецкурсу / М. Ф. Дроздова. – Челябинск : ЧГПИ, 1980. – 62 с.
15. Евгений Онегин. Книги с иллюстрациями Лидии Тимошенко // Лидия Тимошенко : [сайт]. – 2023. – URL: https://lidiya-timoshenko.art/onegin_obzor_izdaniy#rec593806386 (дата обращения: 01.05.2026).
16. Евгений Онегин. Книги с иллюстрациями Лидии Тимошенко // Лидия Тимошенко : [сайт]. – 2023. – URL: https://lidiya-timoshenko.art/onegin_obzor_izdaniy#rec593986119 (дата обращения: 01.05.2026).
17. Карцелли Л. Ф. Мир Пушкина в его рисунках, 1820-е годы / Л. Ф. Карцелли. – Москва : Московский рабочий, 1983. – 192 с.
18. Киселева Н. В. Организация работы с иллюстративным материалом на уроках гуманитарного и эстетического цикла : учебно-методическое пособие / Н. В. Киселева. – Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. – 81 с.

19. Константин Иванович Рудаков : Воспоминания о художнике / сост. и авт. вступ. ст. Е. Н. Литовченко. – Ленинград : Художник РСФСР, 1979. – 319 с.
20. Король А. Д. Как подготовить и провести урок-диалог / А. Д. Король // Школьные технологии. – 2013. – № 2. – С. 83–95.
21. Крессиди Ф. Х. Сократ / Ф. Х. Крессиди. – Москва : Мысль, 1976. – 198 с.
22. Кузьмин Н. Штрих и слово / Н. Кузьмин. – Ленинград : Художник РСФСР, 1967. – 171 с.
23. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. Книга для учителя / С. Ю. Курганов // MyBook : [сайт]. – 2019. – URL: <https://mybook.ru/author/sergej-kurganov-2/rebyonok-i-vzroslyj-v-uchebnom-dialoge-kniga-dlya/read/> (дата обращения: 06.04.2026).
24. Лихачев Д. С. Поэтика древнерусской литературы / Д. С. Лихачев. – 2-е изд., доп. – Ленинград : Художественная литература. Ленинградское отделение, 1971. – 413 с.
25. Лотман Ю. Диалог с экраном / Ю. Лотман, Ю. Цивьян. – Таллин : Александра, 1994. – 214 с. – ISBN 9985-827-04-X.
26. Лотман Ю. М. Об искусстве / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство-СПБ, 1998. – 704 с. – ISBN 5-210-01523-8.
27. Лотман Ю. М. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий : пособие для учителя / Ю. М. Лотман. – Ленинград : Просвещение, 1983. – 416 с.
28. Майевтика // Большая российская энциклопедия : [сайт]. – 2023. – URL: <https://bigenc.ru/c/maievtika-9735e1>
29. Маранцман В. Г. Литература 5–9 классы // Сайт учителя русского языка и литературы : [сайт]. – 2025. – URL: https://www.sinykova.ru/biblioteka/maranz_lit_5-9_kl/5.html#5kl (дата обращения: 15.11.2025).

30. Маранцман В. Г. Содружество искусств на уроках литературы / В. Г. Маранцман // Искусство анализа художественного произведения (пособие для учителей) / Т. Г. Браже. – Москва : Просвещение, 1971. – С. 166–211.
31. Марков А. В. Елена Самокиш-Судковская как иллюстратор «Евгения Онегина» А.С. Пушкина / А. В. Марков // Искусствознание: теория, история, практика. – 2023. – № 2 (37). – С. 18–24.
32. Опера // Большая российская энциклопедия : [сайт]. – 2022. – URL: <https://bigenc.ru/c/opera-9492d1> (дата обращения: 14.04.2026).
33. Поличко Г. А. Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Поличко Геннадий Александрович. – Москва, 1987. – 19 с.
34. Пресса // Дмитрий Белюкин – народный художник России : [сайт]. – 2017. – URL: <https://belukin.ru/pressa/56/> (дата обращения: 01.05.2026).
35. Пушкин А. Евгений Онегин : роман в стихах, стихотворения / Александр Пушкин. – Санкт-Петербург : Азбука, Азбука-Аттикус, 2017. – 448 с. – ISBN 978-5-389-04903-1.
36. Реальность других измерений. Часть 4. Работа над «Евгением Онегиным» // Лидия Тимошенко : [сайт]. – 2023. – URL: https://lidiya-timoshenko.art/part_4_evgeniy_onegin (дата обращения: 01.05.2026).
37. Рыжкова Т. В. Методические рекомендации и тематическое планирование по литературе для 5 класса : методическое пособие : основное общее образование / Т. В. Рыжкова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2022. – 329 с. – ISBN 978-5-4468-9669-5.
38. Рябинина Н. З. Технология редакционно-издательского процесса : учебное пособие / Н. З. Рябинина. – Москва : Логос, 2008. – 253 с. – ISBN 978-5-98704-051-4.
39. Свирина Н. М. Литературное образование как способ вхождения школьников в художественную культуру : специальность 13.00.02 «Теория и

методика обучения и воспитания (литература) : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Свирина Наталья Михайловна ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 1999. – 30 с.

40. Соловьев С. В. Логический промах и гениальное недоразумение. Эпоха Ренессанса в сочинениях Леонида Михайловича Баткина / С. В. Соловьев // Cursor Mundi: человек Античности, Средневековья и Возрождения. – 2022. – № 13. – С. 115–131.

41. Терентьева Н. П. Диалог искусств при изучении литературного произведения в школе (литература и изобразительное искусство) : учебно-методическое пособие / сост. Н. П. Терентьева. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 116 с. – ISBN 978-5-907538-49-8.

42. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Литература (для 5–9 классов образовательных организаций). – Москва, 2025. – 193 с.

43. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба ; Акад. наук СССР. Отд-ние литературы и языка. – Москва : Учпедгиз, 1957. – 188 с.

44. Яковлев В. Отзыв о творчестве К. И. Рудакова / В. Яковлев, Шухмин // Константин Иванович Рудаков : Воспоминания о художнике. – Ленинград : Художник РСФСР, 1979. – С. 311.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 6 – Потенциал использования диалога искусств при изучении «Евгения Онегина»

Главы «ЕО»	Иллюстрации	Кино	Театр	Музыка
1	Кузьмин «С героем моего романа...» Кузьмин «Читал, читал, а все без толку...» Пушкин «Онегин и Пушкин на фоне Петропавловской крепости» Е. Самокиш-Судковская «ЕО в «Евгений Онегин в карете» Е. П. Самокиш-Судковская «Онегин на бульваре» Д.А. Белюкин			
2	Д.А. Белюкин «Ленский и Онегин верхом» «Татьяна Ларина в детстве» Е. П. Самокиш-Судковская	Фильм «Онегин» 1999 реж. Марта Файнс – 1 встреча Онегина и Ленского	Евгений Онегин театр Вахтангова – Татьяна и Ольга Ларины	Увертюра к опере «ЕО» П.И. Чайковского (про Татьяну)
3	«Татьяна пишет на стекле вензель О да Е» Е. П. Самокиш-Судковская К.И. Рудаков «Татьяна Ларина», «Ольга Ларина» «Онегин с Ленским в гостях у Лариных» Е. П. Самокиш-Судковская «Татьяна пишет письмо Онегину» Е. П. Самокиш-Судковская	Фильм «Онегин» 1999 реж. Марта Файнс – Татьяна пишет письмо Онегину на английском языке	Евгений Онегин театр Вахтангова – Онегин и Ленский о Татьяне и Ольге. Евгений Онегин театр Вахтангова – Татьяне не спится, разговор с няней + письмо Татьяны	П.И. Чайковский опера «Евгений Онегин» (письмо Татьяны)
4	«Евгений и Татьяна – встреча в саду» Е. П. Самокиш-Судковская	Фильм «Онегин» 1999 реж. Марта Файнс – Онегин читает письмо, прежде пытался	Евгений Онегин театр Вахтангова – Онегин читает письмо,	Ария Онегина «Когда бы жизнь домашним кругом...»

Продолжение таблицы 6

Главы «ЕО»	Иллюстрации	Кино	Театр	Музыка
4		сжечь.	порвал.	
5	«Онегин и Ольга Ларина на балу» Е. П. Самокиш- Судковская «Гости едут на именины» Д.А. Белюкин	Фильм «Онегин» 1999 реж. Марта Файнс – Онегин танцует на балу с Ольгой Фильм «Онегин» 1999 реж. Марта Файнс – мсье Трике произносит тост на именинах		
6	«Дуэль Онегина и Ленского» И.Е. Репин	Фильм «Онегин» 1999 реж. Марта Файнс – сцена дуэли		Ария Ленского «Куда, куда вы удалились...»
7	Д. А. Белюкин «Москва. Выезд с Тверской на Манежную площадь» Е. П. Самокиш- Судковская «И ей открылся мир иной...» К.И. Рудаков «Татьяна в доме Онегина», «Татьяна Ларина с матерью в Москве»			
8	«Онегин на коленях перед Татьяной. Объяснение» Д.А. Белюкин Е.П. Самокиш- Судковская «Встреча Онегина с замужней Татьяной» К.И. Рудаков «Татьяна Ларина и Онегин. Объяснение».	Фильм «Онегин» 1999 реж. Марта Файнс – письмо Онегина		Ария Грелина «Любви все возрасты покорны»