



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

ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ
КАФЕДРА ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

Приём сравнения при изучении лирики А.С. Пушкина в 9 классе

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)**
код, направление

Направленность программы бакалавриата

«Русский язык. Литература»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

83 % авторского текста
Работа не рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
« 4 » 4 июня 2020г.

зав. кафедрой литературы и МОЛ

Т.Н. Маркова Маркова Т. Н.

Выполнила:

Студентка группы ОФ-515-075-5-2
Сысоева Анастасия Константиновна

Научный руководитель:

д-р пед. наук., доц.
Терентьева Нина Павловна

Челябинск
2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ПРИЁМ СРАВНЕНИЯ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ	7
1.1 Понятие сравнения как общенаучное	7
1.2 Сравнение как психологический и педагогический феномен	9
1.3 Приём сравнения в литературоведении и методической традиции	12
1.4 Виды приема сравнения на уроках литературы методика их применения	19
ГЛАВА 2. ПРИЁМ СРАВНЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИРИКИ А.С. ПУШКИНА В 9 КЛАССЕ	32
2.1 Сравнение с первоисточником	32
2.2 Сопоставление литературного текста с произведениями других видов искусств	46
2.2.1 Сопоставление лирики и романа	49
2.2.2 Сопоставление лирики и живописи	54
2.3 Сопоставление нескольких произведений одного автора	63
2.4 Сопоставление произведений разных поэтов на одну тему	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	108
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	112

ВВЕДЕНИЕ

Анализ и интерпретация художественного текста является одной из центральных проблем современного урока литературы. Поиск новых, наиболее эффективных путей и методов анализа, интересных приемов проникновения в художественный мир всегда являлся важной составляющей методической науки. Поэтому задача, стоящая перед учителем на уроке литературы, не сводится только к передаче определенной суммы знаний и формированию аналитических навыков у учащихся.

Художественное произведение изучается на уроках литературы как форма диалога пишущего и читающего, в движении, взаимосвязанности как литературного, так и исторического процессов. Таким образом, сравнение как мыслительная операция становится основой работы с текстом на уроках литературы. При наличии множества программ, учебников, методических пособий, умение сравнивать и делать выводы позволяет ученику разобраться в тексте и контексте изучаемого произведения, в многообразии интерпретаций, а также соотнести собственное первичное восприятие текста с тем, которое постепенно формируется в процессе работы над ним. Формирование умения сравнивать литературные произведения, а также их критические и художественные интерпретации, является одной из важнейших задач образовательного процесса.

Ученые-методисты В.П. Водовозов, А.Н. Острогорский, В.П. Острогорский, В.Я. Стоюнин уже в XIX веке указывали на приоритет сравнительного анализа художественных произведений в процессе образования и воспитания [66]. Научно-методические исследования методистов XX века: М.А. Рыбниковой [51; 52], Н.М. Соколова [17], Г.А. Гуковского [17], В.Г. Маранцмана [34; 35; 36] – обнаружили новые направления в освоении метода сравнения и сопоставления на уроках

словесности. Сегодня среди множества методических идей, направленных на совершенствование обучения, актуальной в литературном образовании школьников является система сравнительного анализа, так как приемы сравнения, сопоставления, параллельного чтения укрепляют глубину и качество знаний учащихся, формируют понимание исторического процесса, развивают кругозор и мировоззрение.

Стоит обратить внимание на то, что в Стандартах среднего (полного) образования по литературе [64] умение соотносить художественную литературу с общественной жизнью и культурой: раскрывать конкретно-историческое и общечеловеческое содержание изученных литературных произведений; выявлять «сквозные» темы и ключевые проблемы литературы является одним из требований к уровню подготовки выпускников.

Важную роль в литературном образовании школьников играет изучение лирики – рода литературы, формирующего душевный мир человека, тонко и глубоко влияющего на школьника. Перед началом работы со стихотворением необходимо понять своеобразие художественного мира поэта и лирического произведения, особенности лирического образа, основных элементов композиции, языка и стиха. Сравнительный же анализ стихотворений представляет собой совсем иной, более высокий уровень понимания как произведений, так и художественного мира творца. Приёмы сравнения становятся неотъемлемой частью школьной методики работы над лирикой.

Современная методика определила место приёма сравнения в процессе обучения и принципы сравнительного анализа при изучении лирических произведений, сформулировала требования к учителю и учащемуся, предложила несколько классификаций видов сравнения

Методика и классификация видов сравнения, как приёмов анализа литературного произведения в школе была предметом научного интереса В.Г. Маранцмана [34; 35; 36], Н.В. Беляевой [3; 4; 5], Н.М. Свириной [53] –

учёные рассматривают особенности освоения старшеклассниками современной лирики, И.Л. Шолпо [38] исследует изучение лирики на разных этапах литературного образования, использование произведений архитектуры и изобразительного искусства на уроках литературы.

Учёные-методисты отмечают особенности восприятия лирики учениками 14-15 лет (9 класс). Подростка в это период жизни интересует человек как носитель переживаний и чувств. В этом же возрасте ученики уже стремятся познать творческое мировосприятие автора, они способны осознать эстетическую ценность самого произведения и его роль как в творческой судьбе автора, так и в историческом процессе. Сравнительный анализ произведений, несомненно, помогает старшему школьнику более глубоко проникнуть в художественный мир автора. Интересом к практике интеграции предметных областей, а также к теории актуализации внутрипредметных связей характеризуется последнее десятилетие в методике литературы – работы С.А. Зинина [13; 14; 15]. Н.В. Исаченкова [17; 18] отмечает, что сравнение литературных произведений (в частности, для старшеклассников) сегодня открывает путь к диалогу различных видов искусств, национальных культур. Такие учёные-методисты, как З.Я. Рез, О.Ю. Богданова, Т.Г. Браже, Н.Д. Молдавская, Н.Я. Мещерякова, Л.С. Айзерман, Р.Ф. Брандесов, Н.М. Кязимов, Н.А. Соболев определили принципы, правила, способы организации сравнения, создали классификации приемов сравнения.

Объектом настоящего исследования является приём сравнения при изучении лирики в курсе 9 класса.

Предмет исследования – использование приема сравнения при анализе лирики А.С. Пушкина на уроках литературы в 9 классе.

Цель исследования – выявление методического и образовательного потенциала приёма сравнения в процессе анализа лирических произведений А.С. Пушкина на уроках литературы в 9 классе.

Задачи:

- 1) познакомиться с ролью сравнительного метода в литературоведении;
- 2) проанализировать методические традиции использования приёма сравнения при изучении лирики;
- 3) представить классификацию видов сравнений;
- 4) показать возможности использования различных видов приёма сравнения при изучении лирики А.С. Пушкина в 9 классе в разработанных фрагментах и конспектах уроков;
- 5) апробировать методические решения в ходе педагогической практики.

В ходе исследования была выдвинута и проверялась следующая *гипотеза*: использование сравнительного анализа в процессе изучения лирики А.С. Пушкина в 9 классе, активизируя восприятие школьников, позволяет им вступить в диалог с автором, культурными собеседниками и собственной личностью, понять литературное произведение как явление искусства.

Для осуществления цели работы и решения комплекса поставленных задач были использованы следующие *методы* исследования:

- 1) теоретический анализ психолого-педагогических литературоведческих, методических источников;
- 2) сравнительный анализ методической литературы и учебных программ в аспекте исследуемой темы.

Апробация методического исследования проведена в период педагогической практики в ноябре – декабре 2019 года в гимназии № 26 (учитель – Сашникова А.В.), о его результатах было доложено на студенческой универсиаде в ЮУрГГПУ (апрель 2020 г.), филологической ассамблее в ЮУрГУ (апрель 2020 г.).

ГЛАВА 1. ПРИЁМ СРАВНЕНИЯ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

1.1 Понятие сравнения как общенаучное

Общенаучные методы исследования являются своеобразной промежуточной методологией между философией и фундаментальными теоретико-методологическими положениями специальных наук. На основе общенаучных понятий и концепций формируются соответствующие методы и принципы познания, которые обеспечивают связь и оптимальное взаимодействие философии со специальными научными знаниями и методами.

В структуре общенаучной методологии выделяют три уровня методов научного исследования:

1) *методы эмпирического исследования* (наблюдение, измерение, сравнение, описание, эксперимент);

2) *методы теоретического исследования* (восхождение от абстрактного к конкретному, гипотетико-дедуктивный, системный методы и другие);

3) *общелогические методы исследования* – методы, которые используют и на эмпирическом, и на теоретическом уровне (абстрагирование, анализ и синтез, индукция и дедукция, аналогия, моделирование и другие).

Метод сравнения – это такой общенаучный метод эмпирического исследования, в основании которого лежит сопоставление отдельных явлений с целью обнаружения их сходства и различий. На основе выявленного сходства делается предположительный или достаточно обоснованный вывод, более или менее аналогичном содержанию и т.д. В этом случае известные данные об одном из сравниваемых явлений могут быть использованы для изучения других. Выявленные же в ходе сравнительного анализа различия исследуемых явлений указывают на их специфику и уникальность некоторых из них [23]. Из сказанного следует,

что метод сравнительного анализа в значительной степени основан на таком общенаучном методе как *аналогия*. Этому методу соответствует *система категорий*, т.е. наиболее общих понятий, в рамках которой совершаются мыслительные процедуры сравнительного анализа: «сравнение», «сходство», «различие», «объект сравнения», «субъект, осуществляющий сравнительный анализ», «угол видения» сравниваемых явлений, «целое», «часть», «сегментация» (деление целого на отдельные сегменты с целью исследования) и другие.

Основное назначение сравнительного анализа – получение новой информации не только о свойствах сравниваемых объектов, но и об их прямых и косвенных взаимосвязях и, возможно, об общей тенденции их функционирования и развития. Как справедливо указывают французские исследователи М. Доган и Д. Пеласси, «хотя вначале сравнение может быть вызвано поиском информации, оно одновременно является ключом к познанию. Именно это делает его одним из наиболее плодотворных направлений мышления» [23; с. 24]. Сравнительный анализ может привести к *критическому пересмотру взглядов* исследователя на те или иные объекты, которые сложились ранее при изучении и которые он был готов считать универсальными, т.е. приемлемыми для других объектов. При сравнительном анализе могут быть выявлены специфические особенности, характерные для различных объектов, которые ранее не были известны исследователю.

Сравнение как неотъемлемая часть человеческого мышления используется не только в научном познании, но и в производственной деятельности людей, в их быту, в области обучения; ему присуще как познавательное, так и практическое значение. Это общенаучный и логический метод познания, который привлекал к себе внимание и древних философов, мыслителей Нового времени и современности.

В философской литературе справедливо отмечается, что сравнение следует рассматривать как имманентную сторону процесса познания, как

один из основных логических приемов познания внешнего мира. Познание любого предмета и явления начинается с того, что мы отличаем его от других предметов и устанавливаем сходство с родственными предметами. Поэтому методика, используя достижения литературоведения, успешно трансформирует этот метод научного познания для более глубокого погружения в мир художественного произведения.

1.2 Сравнение как психологический и педагогический феномен

Сравнение (сопоставление), являясь принципом художественной структуры, методом анализа художественного произведения и литературного процесса, инструментом критиков, понимается как один из основных приёмов методики школьного анализа. Его применение отвечает принципу научности обучения, согласно которому используются методы обучения, по своему характеру приближенные к методам изучаемой науки. Умение сравнивать признаётся дидактами и психологами одним из фундаментальных и первоначальных в развитии умственных действий, поэтому роль сопоставления в умственной деятельности в процессе изучения литературы настолько велика. Программа по литературе ориентирует учителя на формирование и развитие у учеников таких аналитических и синтезирующих умений, как умение сопоставлять различные явления и факты, обобщать, делать выводы.

Сравнение – как мыслительная операция – это умение общего порядка, очень важное для решения задач литературного образования. Умение сопоставлять стимулирует развитие воображения учеников, их ассоциативного мышления через сравнение тех или иных элементов художественного произведения.

При изучении мышления человека в психологической науке выделяют 4 вида ассоциаций:

- 1) по сходству;
- 2) по контрасту;

- 3) близости во времени и пространстве;
- 4) по отношению.

Функционирование сравнения как мыслительной операции имеет возрастные особенности. В соответствии с теорией Н.А. Сосниной и А.И. Киселёва о логике развития сравнения как учебной операции [20], в 5 классе сравнение представляется как умение сопоставлять героев по различию поведения в сходных ситуациях (анализ поступков); в 6 классе – умение сопоставлять героев по сходству и различию характеров на основе поведения; в 7 классе – умение сопоставлять героев по их отношению к чему-либо, анализ языковых средств; в 8 классе – умение сопоставлять жизненную правду и художественный вымысел; автора и рассказчика; языковые средства; черновую и окончательную редакции. В старшем звене операция сопоставления усложняется: в 9 классе школьники должны уметь выявлять актуально-нравственную проблематику произведения, давать личную оценку героя, соотнося её с авторской оценкой; в 10 классе – уметь сопоставлять критические и литературные интерпретации и давать им свою оценку, а в 11 классе должны сопоставлять произведения различных эпох и искусств на основе общности нравственно-философской проблематики [20].

Предлагаемая классификация умений, связанных с проведением сравнительного анализа, условна, так как не учитывает индивидуальных способностей ученика, тем не менее показательна с точки зрения наглядности уровня усложнения задач, которые учитель ставит перед учениками, и психологической готовности к их решению.

Рассматривая эти уровни сопоставления, мы наблюдаем необходимость систематического и последовательного развития этих умений, так как с переходом в 9, а позже – в 10 класс уровень сравнительного анализа усложняется, требуя дополнительных умений.

В книге И.С. Кона «Психология ранней юности» перечисляются *особенности мышления учащихся старшего школьного возраста:*

1) преобладание дивергентного мышления, когда на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов (соответствует формулированию и сравнению альтернативных гипотез, версий);

2) наличие гипотетико-дедуктивного мышления (необходимо для выдвижения гипотез и их подтверждения, классификации понятий);

3) способность сделать предметом анализа собственную мысль и критические её оценивать (даёт возможность понять позицию другого человека – автора или критика – и изменять свою);

4) включение частного случая в класс явлений (помогает формированию навыков общения, классификации реалий действительности);

5) нестандартный подход к уже известным проблемам, развитие творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового (самостоятельность мышления и оригинальность выбранного подхода позволяют оценить систему личных смыслов читателя);

6) способность длительно сохранять интенсивность внимания и переключать его с одного предмета на другой (особенно актуальна для проведения полного сравнения);

7) склонность к отвлечённому теоретизированию, широта интеллектуальных интересов позволяет найти в системе отношений ученик-произведение-автор аспект, который будет интересен учащемуся и обогатит его представление о мире);

8) разбросанность, отсутствие системы и метода (необходимо преодолевать, предлагая там, где это возможно, алгоритмы действий, рассматривая примеры, при анализе которых можно действовать по образу, чётко формулируя задачи и идеи) [23].

Учитывая рассмотренные выше возрастные особенности мышления старшего школьника, можно подтвердить мысль о том, что сравнение на

уроках литературы должно использоваться систематически и целенаправленно. Учить сравнительному анализу следует постепенно, усложняя задачи от урока к уроку. Если в средней школе личное отношение мешает объективной оценке и не даёт в полной мере оценить авторскую позицию, то в старшей школе дивергентность мышления позволяет ученику взглянуть на произведение с позиции автора и времени, проанализировать причины различия точек зрения критиков на то или иное художественное произведение. Постепенное усложнение задач на уроках даёт возможность анализировать как само произведение, так и его интерпретации.

Так как трактовка сравнения как мыслительной операции имеет общий характер, выделенные ранее особенности можно переформулировать в терминах других учебных дисциплин. Для того чтобы конкретизировать анализ возможностей применения сравнения именно в рамках литературы как учебного предмета, нужно рассмотреть *сравнение с литературоведческих и методических позиций*.

1.3 Приём сравнения в литературоведении и методической традиции

Анализируя достижения академической науки в области сравнительного литературоведения, можно отметить, что логику сравнительного школьного анализа определяет логика научных открытий не только ученых-методистов, но и литературоведов.

Н.В. Исаченкова считает, что в условиях современной школы учителю-словеснику необходимо «постоянно и заново «создавать» метод, который станет своеобразным проводником в мир культурных, эстетических достижений человечества». Однако поиск такого «живого» метода должен основываться на традиции, общем методологическом принципе, требующем постоянной связи как с достижениями в области литературоведения, педагогики, так и с окружающей действительностью [17]. Исследователь выявила отражение ведущих идей в области

сравнительного литературоведения в научных концепциях современной методики преподавания литературы.

В конце XVIII – начале XIX в. Н. М. Карамзин В. А. Якимов руководствовались принципом историзма и народности в подходе к сравнительному анализу литературных произведений. Это свидетельствует о стремлении осознать национальный характер произведений. Было обозначено уникальное место русской литературы в контексте мировой культуры через определение *элементов заимствований*, «всех возможных отношений русской словесности к словесности всеобщей». В современной методике преподавания литературы происходит обозрение общей структуры национальной литературы по отношению к мировому литературному процессу. Перевод становится богатейшим материалом для изучения взаимодействия разных культур [26].

А.Н. Веселовский в конце XIX в., отрицая формальное сопоставление «странствующих сюжетов», подчеркивает, что сравнительное изучение литературных произведений должно учитывать как *параллелизм литературно-исторического развития*, так и *наличие взаимодействий различных культур*. Учёный открывает *метод типологического сравнения*. В современной методике используется сопоставление близких сюжетов произведений в контексте общего литературного направления и исторической эпохи [11].

Для М.М. Бахтина (XX в.) главной проблемой сравнительного литературоведения становится *диалогичность искусства и «глубинный диалогизм слова»*, то есть органическое единство мотивов и образов. В современной школе широко используется сравнение мотивов, образов, художественных приемов, близких тем в произведениях разных поэтов с целью определения диалогичности искусства [2].

Изучая проблему влияний и заимствований в компаративистике XIX-XX вв., В.М. Жирмунский в XX в. развивает теорию традиций поэтических приемов, поэтической тематики и обогащает теорию «странствующих

сюжетов», подчеркивая *значимость внутренней логики*, которая обусловлена исторической логикой объективной действительности. В современном преподавании практикуется сопоставление произведений на основе законов их «внутренней логики» в контексте определенного творческого метода и определенной художественной системы [66].

Таким образом, мы можем увидеть, что ведущие идеи в области сравнительного литературоведения стали неотъемлемой частью современной методики преподавания литературы.

Ранее мы выяснили, что сравнение играет важную роль в мышлении человека, а сравнительные методы являются неотъемлемой частью инструментария литературоведения. Поэтому использование такого приёма, как сравнительный анализ, в обучении литературе становится обоснованным.

Сравнение – как логическая операция – присутствует на всех этапах образования и развития понятий. Его можно использовать при объяснении нового материала, его осмыслении, уточнении, систематизации и обобщении. Сравнение – как учебная операция и приём обучения – активизирует эмоциональное восприятие и аналитико-оценочную деятельность учащихся.

Как мыслительная операция сравнение привлекает внимание методистов уже в середине XIX в. В.И. Водовозов приводит в своей работе образцы внутритекстовых и межтекстовых сравнений в анализе «Пророков» А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова [12]. Анализируется приём «скрытого цитирования», используемый обоими поэтами, и те источники, к которым обращаются художники, а также исторические и психологические причины обращения именно к этим источникам. Таким образом вводятся элементы межтекстового межлитературного и интерпретационного сравнения.

В.П. Острогорский рассматривает критическую самостоятельность учащихся и их рефлексию [43]. В качестве вопросов при знакомстве с

поэтическими произведениями предлагаются: соотнесение биографии автора и сюжета произведения, принадлежность автора к определённому направлению или школе, первичность или вторичность поэтических произведений в творчестве конкретного автора, анализ произведения с точки зрения присутствия в нем эпических или драматических элементов, сравнение критических оценок произведения, сравнение тем, образов и приёмов данного произведения с уже известными этого или другого автора.

Уже в 30-ые годы XX века произошёл переход от практических советов и рекомендаций по изучению темы или произведения к систематизации, методике использования сравнения как мыслительной операции, логического и дидактического приёма на уроках литературы. Н.М. Соколов разработал систему изучения произведений на основе сравнительного анализа. Выделяя виды сравнений, Н.М. Соколов рассматривает сравнения отдельных персонажей, событий, психологических и общественных явлений, фабул, способов решения нравственных и общественных вопросов, идеи и темы, языка и форма, автора и литературных связей.

М.А. Рыбникова разработала задания, основанные на межтекстовом (баллады В.А. Жуковского, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова), интерпретационном и интеграционном сравнении («исторический» подход к изучению лирики А.С. Пушкина: греческое восстание – «Восстань, о Греция...», польское восстание – «Клеветникам России» и т. д.) [52].

Е.Н. Колокольцев представил классификацию средств наглядности, иллюстрирующую возможности интерпретационного сравнения [22]. Автор выделил непосредственную, словесно-графическую и образно-опосредованную наглядность. Зрительную разновидность непосредственной наглядности представляют реалии эпохи, отображённые в изобразительном искусстве, портреты авторов и другое. Слуховую и словесную – описание реалий эпохи в лекции учителя. Словесно-

графическая наглядность реализуется в таблицах, планах, картах, автографах и черновиках. Образно-опосредованная наглядность подразделена автором на комментирующую литературное произведение (иллюстрации, песни, кинофильмы) и тематически и сюжетно близкую литературному произведению (иллюстрации художников и поэтов, созвучные литературному произведению).

Т.Г. Браже [7] реализует принцип постепенного усложнения работы со сравнением – один из самых важных аспектов проведения сравнительного анализа в школе. Вместе с В.Г. Маранцманом исследователь приводит примеры заданий на сравнение лирического текста художественного произведения с произведениями смежных видов искусств. «Сопоставление различных иллюстраций к одному эпизоду обнаруживает несходство художественных трактовок и не позволяет ученикам отождествлять литературную первооснову и изобразительную вариацию. В сопоставлении разных оценок и прочтений произведения в иллюстрациях ученики скорее находят путь к собственному истолкованию его, прояснению авторского замысла» [7; с. 157].

Две различные концепции изучения художественного произведения выделяет В.Г. Маранцман – литературоведческую и школьную: «Литературоведческий анализ художественного произведения стремится установить следующие соотношения: литературное произведение как целое и его структурные элементы, литературное произведение и действительность, литературное произведение и сознание художника (мироощущение), литературное произведение и творчество поэта в целом, литературное произведение и его восприятие читательской публикой в разные исторические эпохи, литературное произведение и литературный процесс в историко-литературном плане (литературное направление, предшественники, современники, наследники) и теоретико-литературном освещении: жанр, вид, род, поэтика (тропы, стиль, ритмическая организация), литературное произведение и другие виды искусства и

общественного сознания» [7; с. 8]. Школьный же анализ «из всего этого многообразия аспектов как центральное, основное для себя выбирает соотношение литературного произведения и читательского восприятия» [7; с. 9].

Работы С.А. Зинина [14], Н.М. Кязимова [26], А.К. Киселёва [20], Г.М. Семёновой, Н.А. Соболева [56; 57], Н.А. Сосниной посвящены теоретическим основам проведения сравнительного анализа на уроках литературы.

Сравнение как мыслительный процесс со сложной психологической структурой; сознание сходства и различия, отношения сходства и различия, соединение в один вывод без исключения различий – рассматривается в исследования Н.М. Кязимова [26].

Исследователь выдвигает требования к проведению сравнения:

- 1) предварительная подготовка учителя;
- 2) постепенность и системность в применении учителем приёма сравнения;
- 3) приучение учащихся к пользованию сравнением;
- 4) применение сравнения как в устной, так и в письменной форме;
- 5) постепенное усложнение задаваемых учащимся сравнительных вопросов [26].

Учёный особенно выделяет параллельность, как неременное требование к процессу проведения сравнения: «Мы возражаем против отождествления последовательного описания двух объектов со сравнением. Мы оспариваем мнение тех, кто простое рядоположение признаков двух объектов считает сравнением»[26].

Н.М. Кязимов выделяет такие особенности сравнения как приёма:

- 1) парность объектов;
- 2) сравнимость объектов;
- 3) единое основание для проведения сравнения;

4) последовательность сравнения: сходство – различие или различие – сходство;

5) опорный объект сравнения (при сравнении опорным должен быть тот из двух объектов, который является наиболее знакомым учащимся);

6) обобщение и объяснение выделенных признаков;

7) введение сравнения учителем (учащимися) [25].

В этом исследовании также сформулированы правила ведения сравнения:

1) определить опорный объект сравнения;

2) определить основания сравнения;

3) определить задачу сравнения;

4) установить последовательность выявления признаков сходства и различия;

5) выявить признаки сходства и различия;

6) сделать вывод из сравнения и объяснить вывод [25].

В книге Н.А. Соболева приведены такие принципы сравнительного анализа [56]:

1) целенаправленность сравнения;

2) рассмотрение сопоставимых предметов и явлений;

3) сравнения включают в себя и сходства, и различия;

4) соблюдение единого основания;

5) сравнение проводится по существенным признакам;

6) необходимо соблюдение логической последовательности;

7) необходимо объяснить сходства и различия, вскрыть причины взаимосвязей;

8) обязательным является соблюдение принципа историзма;

9) необходим учёт специфики жанра;

10) обязателен учёт сложности связей [60].

Рассматривая место приёма сравнения на уроке, Н.А. Соболев показывает возможности его использования на разных этапах урока (на

уроках вступительного характера, при усвоении теории, при проведении письменных работ и повторения) и в различных формах (лекция, беседа, самостоятельная работа). С.А. Зинин сравнивает произведения на проблемном уровне, считая, что «сопоставление литературных явлений станет внутренней потребностью читающего ученика, способом обобщения» прочитанной литературы. К правилам сравнения, выделенным Н.М. Кязимовым, которые С.А. Зинин определяет как «общие», он, обращаясь к исследованию Н.А. Соболева, добавляет некоторые «моменты». Их необходимо учитывать при проведении сравнительного анализа:

- 1) динамика части и целого в произведении;
- 2) связь произведения с определённой исторической эпохой;
- 3) сложность процессов взаимосвязей и взаимовлияний в литературе;
- 4) особенности жанра;
- 5) специфика языка различных искусств [13].

В своих методических трудах рекомендуют использовать приём сравнения при изучении лирики такие методисты, как Н.Д. Молдавская, Н.Я. Мещерякова, З.Я. Рез, Л.С. Айзерман, О.Ю. Богданова, В.Г. Маранцман, Н. А. Демидова. Таким образом, можно говорить о том, что интерес методистов к приёму сравнения не иссякает. Исследователи выделяют особенности приёма сопоставления, принципы и правила его проведения, а также виды приёма.

1.4 Виды приема сравнения на уроках литературы и методика их применения

Сопоставление, сравнение как приём мыслительной деятельности достаточно эффективен при осмысливании любого явления действительности, но особенное внимание он должен привлечь при изучении лирических произведений. Сама образная структура

художественного теста может быть представлением как сложнейшая сеть бесчисленных сопоставлений – стремительных и неожиданных в поэзии. В основе этих сопоставлений – логика художественного мышления. Задачей уроков литературы является постижение этой логики, которое будет тем более полным, чем ближе ученик к путям мышления художника.

Р.Ф. Брандесов указывает на одно необходимое условие: «все сопоставления должны основываться на достаточном логическом основании – историческом, психологическом, художественном» [8; с. 32]. Искусственные сопоставления литературных и жизненных фактов невозможны в классе, так как они, вместо фиксации реальных связей и образования ассоциаций, разрушают их. В своих исканиях достаточного основания для сравнения исследователь отмечает одно – строго исторический подход к сравниваемым явлениям, когда сопоставления ведутся двумя путями: тематика, жанры, образы рассматриваются от эпохи к эпохе («продольный срез»), или берутся за основу образы, факты и явления, изображённые различными авторами в пределах одной эпохи («поперечный срез») [8; с. 33]. И тот и другой пути предполагают наличие общего стержня в сопоставляемых явлениях, позволяющего объединить какой-то связью в одну систему рассмотрения разнородные объекты. Исследователь подчёркивает тот факт, что даже контрастное сопоставление, целью которого является обнаружение различия, должно предполагать в своей основе некий общий «стержень», позволяющий сопоставить противоположные явления. Правильное определение этого стержня и является основным критерием допустимости того или иного сравнения на уроке литературы. Особое внимание ученый уделяет самостоятельному сравнительному анализу. Операции этого типа, проведенные учащимися на текстовом материале конкретного эпизода лирического произведения, облегчаются локальностью обозримого: сравниваемые персонажи действуют и обнаруживают себя в общем взаимодействии, в одних и тех же обстоятельствах. Так, путем

«поперечного среза» должны быть рассмотрены герои одной эпохи, изображённые разными авторами.

Исследователь Н.А. Соболев выделяет 4 пути обучения сравнению:

- 1) обособленный анализ объектов;
- 2) обособленный анализ одного объекта, второй изучается через сравнение с ним;
- 3) анализ обоих произведений во время их сравнения;
- 4) анализ, когда один из объектов – эмоциональный фон для анализа другого [56].

Однако против обособленного анализа – рядоположения – возражает в своей диссертации Н.М. Кязимов [25]. Хотя такой тип сложнее, чем классический (так как при анализе второго объекта приходится возвращаться к тем основаниям, которые были выдвинуты при анализе первого), он менее удачен, так как учащиеся могут увлечься анализом первого объекта, уделив второму объекту меньше внимания.

А.К. Киселёв предлагает классификацию видов сопоставления [20]:

- 1) связанные с текстом (сравнение героев и деталей, композиционные сравнения);
- 2) межтекстовые (произведения одного жанра на основе общности проблематики, произведения разных жанров (родов) на основе общности проблематики, художественных решений разными авторами общих нравственных проблем);
- 3) надтекстовые (сопоставления откликов на произведение в первое время после его публикации; критических суждений по отдельным проблемам и элементам произведения; целостных критических интерпретаций, относящихся к одному времени; первоначальной своей оценки и сложившейся в результате анализа).

«Связанные с текстом сравнения» называют «внутритекстовыми».

С.А. Зинин также выделяет внутритекстовые, межтекстовые и надтекстовые сравнения, называя их интерпретационными [13]. К

межтекстовым сравнениям относятся сопоставление черновых и окончательных вариантов текста и сравнение образа и его мемуарного прототипа, сравнение одного или более авторов по жанровым принципам и сравнение разножанровых вариантов воплощения одного авторского сюжета. Такие сравнения подчиняются общим законам межтекстового сравнения: авторская поэтика – поэтика страны и эпохи – место и значение произведения в творчестве в целом и мировом литературном процессе. Интеграционные сравнения произведений будут связаны с историей и психологией.

Большой вклад в разработку классификации видов сравнения лирических произведений, как и произведений других родов литературы, внёс В.Г. Маранцман [36; с. 154-185]. Учитывая разработки исследователя, О.И. Царёва предлагает такую классификацию сопоставлений на уроках литературы (таблица 1). Исследователь также определяет дидактические и методические цели основных видов сопоставления и определяет их место в системе работы над литературной темой [66].

Таблица 1– Виды сопоставления на уроке литературы

Вид сопоставления	Место в системе работы	Цели проводимого сопоставления
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Сопоставление художественного произведения с его реальной основой, героя с прототипом	Изучение творческой истории произведения	Выявление связи произведения с жизнью; обнаружение авторских намерений, постижение авторского замысла через показ того, как автор «заостряет» жизненный материал

Продолжение таблицы 1

Сопоставление разных редакций, вариантов текста	Изучение творческой истории произведения, анализ произведения	Выявляет развитие авторской мысли в процессе создания произведения; развивают художественный вкус, требовательность к собственному стилю, воспитывают внимание к слову
Сопоставление частей и различных элементов художественного текста (сравнение образов героев, сопоставление эпизодов, рассмотрение связей пейзажа и портрета с общим течением текста)	Анализ композиции, изучение вопросов теории литературы	Осмысление характеров героев произведения; выявление авторской позиции; раскрытие художественного метода автора; обнаружение единства формы и содержания литературного произведения; усиление эмоциональной реакции школьников
Сравнение произведений разных авторов или отдельных элементов художественных текстов (пейзаж, портрет)	Анализ композиции, идейный анализ	Усвоение идейного содержания, подчеркивание общности нравственной коллизии, художественной ситуации, помогает увидеть «портрет» эпохи и понять своеобразие художественного мира каждого автора выяснение закономерностей литературного процесса
Сопоставление интерпретаций критических статей	Целостный анализ произведения	Умение соотносить идейно-эстетическую позицию критика с представленной им интерпретацией произведений, стимулируют вторичное эмоциональное восприятие и интеллектуальную деятельность
Сопоставление данного произведения с другими произведениями автора	Изучение творческой эволюции, идейный и стилевой анализ	Концепционное восприятие произведения; открытие общих основ мирозерцания и художественного метода способно показать, как менялось художественное освещение мира

Продолжение таблицы 1

1	2	3
Сравнение литературного произведения с произведениями другого вида искусства	Анализ творческого замысла, художественных особенностей, комплексный анализ произведения	Развитие воображения, ассоциативных связей, усиление сопереживания, субъективной стороны разбора, подчеркивание своеобразия позиции, мироощущения автора, постижение объективного смысла произведения

Разберём подробнее некоторые виды сопоставления и произведения, которые могут быть объектом сравнительного анализа в 9 классе по программам В.Я. Коровиной [30] и В.Г. Маранцмана [45].

Сопоставление произведения и его основы – это сопоставление художественного произведения и жизненного сюжета, реального характера и героя, созданного автором. Несет двойную функцию: обнаруживает, что искусство – отражение жизни, вместе с тем отражение это не зеркально. Художник преобразует образы действительности, соединяет в искусстве жизнь и свое отношение. Так, В.Г. Маранцман на одном из уроков, посвященных поэтам пушкинской поры, предлагает ученикам подготовить сообщение «Любовь и дружба в стихах Батюшкова и реальных событиях его жизни (Эмилия Мюгель, Анна Фурман, И. Петин)». Первоисточником может быть и другое произведение. Например, при анализе «Пророка» А.С. Пушкина В.Я. Коровина предлагает обратиться к библейскому отрывку из книги пророка Исайи.

При сопоставлении разных редакций, вариантов текста проявляется развитие авторской мысли в процессе создания текста. Например, сопоставление черновых вариантов и окончательного текста стихотворения «Вновь я посетил...» делает особенно заметной гуманистическую мысль Пушкина о бессмертии не только поэта, но всякого человека, живущего в памяти следующих поколений. В лирической автобиографии черновика Пушкин вёл счёт потерям. В окончательной редакции стихотворение пронизано чувством связи разных

эпох человеческой жизни, поколений вообще, человека и природы [39; с. 158]. Размышляя над причинами замены в стихотворении «Зимнее утро»: «Не велеть ли в санки кобылку бурую (было коня черкесского) запрещь» [47; с. 257], ученики приходят к выводу о победе в сознании Пушкина реалистического принципа отражения жизни над романтическим. Лучше всего избирать лишь опорные для развития основной мысли звенья разных редакций, так как детализация этого приема в школьных условиях может разрушить целостное впечатление учеников о произведении. «Так необходимо преобразуется в школьных условиях литературоведческий анализ» [36; с. 158]. Методист также предлагает сравнить редакции текста стихотворения «Арион». В.Г. Маранцман дал образцы школьного анализа лирики с использованием черновых вариантов произведения («Анчар», «Зимнее утро»).

Сопоставление нескольких произведений одного автора может применяться в нескольких целях. Иногда такое сопоставление способно раскрыть общие основы мирозерцания и художественного метода поэта. Так, сравнивая две элегии В.А. Жуковского – «Вечер» (1806 г.) и «Море» (1822 г.), ученики начинают понимать, что для поэта идеальное состояние мира – гармония всех начал, что недостижимость или кратковременность, иллюзорность слиянности стихий жизни рождает в поэте грусть. Богатый материал для иллюстрации данного вида сопоставлений учитель может найти в творчестве А.С. Пушкина. Сопоставление раннего стихотворения «К Н.Я. Плюсковой» (1818 г.) и «Памятника» (1836 г.) позволяет обнаружить общие основы мировосприятия поэта (свободолюбие и гуманизм). Сравнение произведений, различных в тематическом и жанровом аспектах используется для закрепления представлений о художественном методе. Сопоставление произведений, имеющих одну тему, позволяет наглядно показать, как с годами менялось художественное освещение мира. Изменение представлений Пушкина о свободе, прослеженное в процессе сравнения уже знакомых ученикам

стихотворений «К Чаадаеву» (1818 г.), «Деревня» (1819 г.) и новых текстов: «К морю» (1824 г.), «Не дай мне Бог сойти с ума...» (1833 г.). Наоборот, неизменяемость чувств поэта к своей возлюбленной во времени через сравнение сонетов Петрарки «На жизнь мадонны Лауры» и «На смерть мадонны Лауры».

Сопоставление частей и различных элементов художественного текста, выявление сюжета и сопоставление образов героев, рассмотрение связи пейзажа и портрета с общим течением текста являются основными приемами освоения композиции. Эти виды сравнения традиционно используются в анализе поэзии. О.И. Никифорова считает необходимым условием совершенного восприятия литературного произведения умение читателя «сопоставить и установить взаимоотношение между всеми элементами текста» [50; с. 10]. При помощи внутренних ресурсов литературного произведения учитель активно создает на уроках проблемные ситуации. Например, возможно проследить изменение (жанровые) формы стиха в стихотворении М.Ю. Лермонтова «Смерть поэта» (1837 г.) в зависимости от содержания. На уроках изучения лирики А. Блока обратиться к образу России в стихотворениях «Русь» (1906 г.), «Река раскинулась...» (1908 г.), «Россия» (1908 г.). Работая со стихотворением Н.А. Заболоцкого, сопоставить первую и последнюю строфы. Проследить сходство сюжетов «Ласточки» Г.Р. Державина и «Ласточки» Н.А. Заболоцкого.

Сравнение произведений или отдельных элементов художественных текстов разных поэтов в 9 приобретает историческую законченность. Сопоставляются не только герои (как в 5 – 8 классах), но и, как говорил Г.А. Гуковский, «типы сознания» авторов. Например, в авторской программе В.Г. Маранцман [45] предлагает сравнить идиллию А.А. Дельвига «Дамон» (1821 г.) и стихотворение А.С. Пушкина «Прозерпина» (1824 г.), сопоставить одну из русских песен А.А. Дельвига и «Песни западных славян» (1834 г.) А.С. Пушкина для ответа на вопрос:

почему «полного восторга певца» ждет скорбная участь. Приём сопоставления становится ключом к организации диалога культур, который является культурологическим базисом программы В.Г. Маранцмана. Диалог культур, по мнению Н.П. Терентьевой [61], организованный через сопоставление произведений русской и зарубежной литературы в синхронном и диахронном планах и выявление их национального своеобразия, участвует в становлении мировоззрения школьника.

Сопоставление литературного текста с произведениями другого вида искусства усиливает сочувствие, субъективную сторону анализа, подчеркивает своеобразие взгляда, мироощущения автора и с этой точки зрения оказывается способом постижения объективного смысла текста [36]. Включение смежных искусств в изучении литературного произведения помогает управлять потоком ассоциаций, стимулирует возникновение определенных представлений в сознании читателя. Часто включение в урок музыкальных произведений помогает читательскому воображению прояснить, уточнить «образы чувства», возникающие в ходе анализа. Например, при изучении пушкинского шедевра «Я вас любил» прослушиваем романсы А. Алябьева (1834 г.) и Б. Шереметева (1859 г.), предоставляя ученику возможность выбрать музыкальное воплощение, наиболее близкое тексту.

В.Г. Маранцман [45] предлагает сопоставить стихотворения А.А. Дельвига и романсы «Первая встреча» (А. С. Даргомыжский), «Соловей» (А. А. Алябьев), «Элегия» (М. Л. Яковлев), поразмышлять над вопросом, почему поэзия Дельвига столь близка музыке, сравнить лирическое произведение и его прочтение на примере стихотворения «Смерть поэта» (в прочтении А. Остужева, В. Качалова, В. Яхонтова), сопоставить стихотворения «Пророк» А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова и иллюстрации Врубеля к ним. Прослушать романс М.И. Глинки на текст элегии «Разуверенье» Е.А. Баратынского в исполнении Н.А. Обуховой

и романса М. Шишкина «Я пережил свои желанья...» в исполнении В. Паниной. Итогом такой работы станут отзывы учеников, характеризующие соответствие музыки тексту и характера исполнения смыслу и стилю романсов.

Возможно использовать сопоставления с литературным произведением музыкальных произведений, созданных независимо от текста. Эти сопоставления основаны на свободной ассоциации и требуют от учителя особого эстетического такта, а от учеников – лишь осознания общности настроения музыки и фрагмента литературного текста. Подобным же образом постепенно усложняется работа по сопоставлению произведений литературы и живописи, кино, театра.

Также методисты предлагают [45; 5] материал по сопоставлению литературного произведения с произведениями изобразительного искусства. Например, Н.В. Беляева рекомендует рассмотреть картину И.К. Айвазовского, И.Е. Репина «Пушкин у моря» при знакомстве со стихотворением «К морю» (1824 г.) ответить на вопрос: в чём её близость к стихотворению.

Сравнение художественных произведений и произведений других видов искусства создает проблемную ситуацию, разрешение которой вызывает интерес учащихся, активизирует их внимание и придает работе творческий характер. По наблюдениям методистов и учителей, самым распространенным способом создания проблемной ситуации на уроке литературы является сопоставление оценки критиков и иллюстраций произведения в других видах искусства, в том числе – сценические интерпретации.

И этим возможности применения приёма сравнения при изучении лирики не исчерпываются. Так как установление сходств и различий не является само по себе единственной целью сопоставительного анализа, оно, во-первых, становится «ключом» к более глубокому пониманию идейно-эстетической сущности каждого из сопоставляемых литературных

явлений или фактов, во-вторых, способствуем пониманию их сходства и своеобразия, в-третьих, даёт богатый материал для теоретико-литературных и историко-литературных выводов.

В процессе сравнительного анализа ученикам предоставляется возможность, сопоставляя художественные методы разных поэтов, самим познать радость творческого труда, а сопоставляя авторские позиции, школьники учатся формировать собственные взгляды как на произведения искусства, так и на различные явления жизни. Восприятие порой непохожих художественных текстов, но близких по теме, имитирует для читателя - школьника творческий процесс: погружаясь в эмоциональные переживания, он приближается к художественным и нравственным открытиям. Нельзя не отметить еще одного важного аспекта: метод сравнительного анализа в условиях современной школы становится своеобразным «проводником» в мир культурных достижений человечества, способствует развитию «диалогового мышления» у школьников, воспитывает столь необходимое чувство толерантности, формирует коммуникативную культуру.

Выводы по 1 главе

Сравнение является принципом организации художественного текста и методом изучения литературного произведения и литературного процесса. Его следует расценивать как один из основных приемов изучения литературы в школе, эффективный при изучении лирики. Этот прием можно использовать на всех этапах литературного образования. Виды сопоставлений либо усложняются по мере развития читателя (сравнение героев), либо вводятся на определенном возрастном этапе (сопоставление различных интерпретаций текста).

Сфера применения сопоставления как приема при изучении лирики широка. Закономерности структурной организации и бытования текста заставляют учителей в практике преподавания прибегать к сопоставлению.

Методические работы, посвящённые теории и практике сравнительного анализа, находя обоснование применения сравнения в возрастной психологии и литературоведении, свидетельствуют о приёме сравнения как об одном из ведущих в методике. Переходя от практических советов и одиночных заданий к систематизации, методике использования сравнения как мыслительной операции, логического и дидактического приёма на уроках литературы, такие учёные-методисты, как З.Я. Рез, О.Ю. Богданова, В.Г. Маранцман, Т.Г. Браже, Н.Д. Молдавская, Н.Я. Мещерякова, Л.С. Айзерман, Р.Ф. Брандесов, Н.В. Исаченкова, Н.М. Кязимов, С.А. Зинин, Н.А. Соболев и др., определили принципы, правила, способы организации сравнения, создали классификации приемов сравнения.

Сложность курса литературы 9 класса объясняется тем, что читатели-школьники должны обращаться к литературе древней, эпоху создания которой и сегодняшнего учащегося разделяют несколько веков. Это требует актуализации художественного материала в сознании подростков. Читатели начинают осознавать причинно-следственные связи в видении жизни сегодняшней и минувших эпох. У учащихся возникает потребность осознать целостную картину мира, за конкретным проявлением жизни увидеть логику исторического развития, подчиненную «общему закону». Девятиклассники проявляют повышенный интерес и внимание к художественной форме, нахождению внутренних связей текста. Поэтому при изучении лирики в 9 классе возникает необходимость использования различных приёмов постижения авторского мирозерцания, в том числе множества видов приёма сопоставления.

Так как применяемые на уроках литературы приемы сравнения разнообразны, а сравнительный анализ может касаться как отдельных эпизодов, картин, деталей, так и художественного произведения в целом, виды сравнений имеют своей целью и выявление связи произведения с жизнью, и полноценное восприятие текста, усвоение идейного

содержания, осмысление героев произведения, выяснение литературного процесса и изучение теоретического материала. Используя в школьной практике при изучении лирики в 9 классе такие виды сравнения, как сопоставление художественного произведения с его реальной основой, героя с прототипом; сопоставление разных редакций, вариантов текста; сопоставление частей и различных элементов художественного текста (сравнение образов героев, сопоставление эпизодов, рассмотрение связей пейзажа и портрета с общим течением текста); сравнение произведений разных авторов или отдельных элементов художественных текстов (пейзаж, портрет); сопоставление интерпретаций критических статей, сопоставление данного произведения с другими произведениями автора и сравнение литературного произведения с произведениями другого вида искусства, учитель помогает ученикам постичь авторский замысел, выявить развитие мысли автора в процессе создания, обнаружить единство формы и содержания лирического произведения, познакомиться с критикой и представленной ею интерпретацией, развивать воображение и ассоциативные связи. Раскрывая такие связи, сравнение позволяет изучать предметы и явления в их изменении и развитии, т.е. во всей их диалектической сложности, так как прием сравнения требует не простого пересказа, а анализа, выделения главного, оценки сравниваемых объектов, выявления причин сходства и различия. Всем этим достигается сознательность в обучении.

ГЛАВА 2. ПРИЁМ СРАВНЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИРИКИ А.С. ПУШКИНА В 9 КЛАССЕ

2.1 Сравнение с первоисточником

Сравнение произведения с его первоисточником подразумевает работу с первоисточником или источником из реальной жизни. Сравнение может проводиться локально: например, герой и его прототип, сюжет и реальное событие. Или же анализ произведений на нескольких уровнях, например, сравнение фольклорной сказки и авторской на уровне системы образов, сюжета, конфликта, композиции [17].

Сопоставление произведения с первоисточником или реальной основой используется в школьной программе уже в средней школе, но в ограниченном объёме. Составители программ руководствуются принципами возрастной целесообразности: дети в возрасте от 10 до 14 лет испытывают трудности в проведении параллелей между искусством и реальной жизнью, для этого возраста в школьной программе предлагаются задания на сравнение героев, их поступков, шире – произведений одного или нескольких авторов на тематических уроках. Исключением становятся стихотворение М.Ю. Лермонтова «Бородино», произведения Н.А. Некрасова, например, «Размышления у парадного подъезда», повесть И.С. Тургенева «Муму», которые предполагают знакомство с фактами действительности.

Сопоставление с реальной основой как с первоисточником в 9 классе наиболее соответствует цели изучения литературы в старшей школе – осознанию литературы в её взаимосвязи с жизнью и историей. Поэтому произведения, изучаемые в 9 классе, рассматриваются в широком историко-литературном и историко-культурном контексте. Умение анализировать и интерпретировать произведение как художественное целое в его историко-литературной обусловленности является обязательным при освоении школьного курса литературы [64].

Целью этого вида сравнения станет изучение специфики взгляда автора на исследуемый вопрос через выявление сходства и различий рассматриваемых текстов, осознание своеобразия каждого из них.

Сопоставление произведения с его реальной основой может быть дано преподавателем в форме лекции, стать предметом общей с учениками беседы или рекомендовано для самостоятельного выполнения в форме доклада, комментария, презентации, видеоряда. Использование этого приема значительно повышает активность школьников, потому как вносит в обучение элемент исследования, делает сам процесс познания творческим и «живым», поэтому его реализация затрудняется в лекции учителя.

В школьной практике при изучении лирики А.С. Пушкина этот вид сравнения реализуется в программе В.Г. Маранцмана [45], который предлагает сопоставить стихотворение «Арион» (1827 г.) с мифом. В.Я. Коровина [30] предлагает ученикам найти библейские параллели в интерпретации темы творчества на уроке изучения стихотворения «Пророк» (1826 г.). Н.В. Беляева [5] в своих поурочных разработках к программе под редакцией В.Я. Коровиной предлагает подготовить сообщение о библейских мотивах в стихотворении «Пророк» в качестве индивидуального задания.

Сопоставление с первоисточником в условиях школьного урока требует от учителя основательной подготовки: углубления в историю того или иного сюжета, типа героя, концентрации материала и создания доступной для ученика 9 класса формы подачи этого материала. Специальная подготовка требуется не только учителю, ребята также должны владеть довольно большим объемом информации о культуре, истории времени, в котором жил и творил автор и которое является источником описываемого в тексте. Курс литературы в 9 классе отличается сложностью – школьники должны обращаться к литературе древней, эпоху создания которой и современного учащегося разделяет огромный отрезок

времени. Это требует актуализации художественного материала в сознании подростков. В.Г. Маранцман подчеркивает, что в этом возрасте литература помогает подросткам видеть «происхождение чувств и мыслей, история – социально мотивировать их, язык – воплощать»[34; с. 12]. Поэтому так важно на уроке показать, что у каждого явления действительности есть свой источник и литература при помощи языка способна объяснить его, обращаясь к мировой истории.

Для иллюстрации методики работы с этим приёмом мы предлагаем фрагмент урока, где сопоставительный анализ идет по пути, определённому Н.А. Соболевым, – анализ одного произведения через сравнение с другим. В соответствии с рекомендациями методистов мы проведём сравнение стихотворения А.С. Пушкина «Пророк» и библейского отрывка из книги пророка Исаяи.

Стихотворение А.С. Пушкина «Пророк» является предметом интереса литературоведов и критиков уже более 150 лет. За этот продолжительный период споры об источниках и мотивах стихотворения породили множество трактовок. Исключительно библейского пророка видят последователи конкретно-исторического подхода (основоположник – В.Г. Белинский). Так, В. Ф. Ходасевич аргументирует тем, что «Пушкин всегда конкретен и реален. Он никогда не прибегает к аллегориям. Его пророк есть именно пророк, каких видим в Библии» [24; с. 96]. Пророком другой веры видит героя стихотворения Н.И. Черняев, который утверждает, что «пророк Пушкина не безымянный и никому неизвестный пророк, а Магомет, которого исповедники Ислама называют просто пророком или последним пророком» [24; с. 96]. Эту точку зрения критик объясняет интересом самого поэта к священной книге мусульман – Корану, с которой он работал во время создания незадолго до стихотворения «Подражаний Корану». Опыт самого Пушкина видели в «Пророке» представители психологического направления. М.О. Гершензон, указывая на нарратив от первого лица и

правдоподобность Пушкина в поэзии, «протокольность», точность слова поэта, обращаясь к духовному и эмоциональному опыту поэта, приходит к выводу о том, что подобное преображение было частью жизни автора, «...иначе откуда он мог узнать последовательный ход и подробности события, столь редкого, столь необычайного...» [24; с. 219]. Подобного взгляда придерживается и религиозный мыслитель С.Н. Булгаков. В.Я. Брюсов в своей статье «Пророк. Анализ стихотворения» указывает на аллегорическое выражение темы поэта и поэзии: «На язык понятий и логики стихотворение можно перевести так: поэт – человек обыкновенный, но свое вдохновение он получает свыше, с неба, и поэтому в его произведениях есть нечто сверхземное» [24; с. 18].

Похожее толкование основного мотива стихотворения, которого придерживается современное литературоведение, аргументировано доказал В.С. Соловьёв в 1889 году в работе «Значение поэзии в стихотворениях Пушкина». Хотя критик не отрицал влияния Библии на уровне сюжета и языка, В.С. Соловьёв утверждал, что пророк Пушкина – «идеальный образ истинного поэта в его сущности и высшем призвании» [24; с. 247]. На наш взгляд, именно такая трактовка образа пророка наиболее обоснована и созвучна с взглядами Пушкина на назначение поэта как творца, возвещающего истину.

Другая трудность в работе со стихотворением – история создания. По свидетельству современника поэта, М. Погодина, «Пророк» был одним из четырёх антиправительственных стихотворений, которые Пушкин написал по дороге из Михайловского в Москву. Но, узнав, с какой целью император Николай I приказал привезти поэта в столицу, Пушкин уничтожил остальные. Если рассматривать стихотворение с такой предысторией, пророк становится носителем взглядов потерпевших год назад поражение декабристов. Это стихотворение будет восприниматься как образец гражданской лирики. Такой подход к анализу стихотворения был популярен в начале прошлого века, но уже во второй половине XX

века исследователи вновь вернулись на путь истолкования «Пророка» как текста философской мысли.

На наш взгляд, А.С. Пушкин в стихотворении «в образе пророка... Пушкин разумел поэта» [67]. На это указывает параллель со стихотворением «Поэт» (1827 г.) через сравнение с орлом/орлицей, указание на чуткость слуха и присутствие божественного вмешательства. Поэтому в нашем фрагменте будет транслироваться именно эта мысль.

Стихотворение «Пророк» в школьной программе изучается на тематическом уроке, посвященном назначению поэта и поэзии в лирике А.С. Пушкина, вместе со стихотворениями «Поэт» (1827 г.), «Поэт и толпа» (1828 г.), либо на уроке, посвященном только этому произведению. Роль этого стихотворения в изучении. Как мы уже сказали выше, в школьных программах под редакцией В.Я. Коровиной и методических рекомендациях Н.В. Беляевой предлагается проанализировать стихотворение А.С. Пушкина в связи с 6 главой Книги Исаяи. Исследователь творчества Пушкина В. Вацуро [10] говорит об особенном интересе поэта к священным книгам христиан и мусульман – Библии и Корану. Так, образ пророка, выведенный из священнописаний, стал излюбленным в лирике декабристов. Книга Исаяи стала постоянным источником образов и тем для гражданских поэтов пушкинского времени. Причиной такого обращения становится обличительный пафос повествования: пророк, избавленный Богом от скверны, обличает беззаконие и предрекает грядущий странный суд. Рылеев Ф.Н. Глинка даже создали сборник переложений псалмов и пророческих книг. Но декабристы видели в Библии только материал для иносказания, для облачения гражданской лирики в библейские формы. Пушкин же видел в Книгах «памятник мыслей, чувств и исторического быта людей другой эпохи и иной культуры» [10; с. 7], фигура пророка была исполнена исторического и поэтического смысла. Для того чтобы проникнуть в широту и глубину пушкинского поэтического мышления, мы обратимся к

первоисточнику и тексту, созданному самим поэтом.

Целью такого сравнения станет изучение творческого пути сюжета и образа пророка в религиозной литературе и стихотворении Пушкина, выявление сходства и различий, осознание своеобразия взгляда Пушкина на предназначение поэта и поэзии.

Фрагмент урока

Актуализация знаний

– Тема поэта и поэзии, предназначения поэта является вечной в литературе. В творчестве каких русских литераторов она нашла своё воплощение?

Г.Р. Державин. «Памятник», А.С. Пушкин. «Пророк», «Поэт», «Я памятник себе воздвиг...», М.Ю. Лермонтов. «Смерть поэта», «Поэт», «Пророк», Н.А. Некрасов. «Элегия», «Поэт и Гражданин», «Вчерашний день...», А.А. Блок. «О, я хочу безумно жить...», М.И. Цветаева. «Моим стихам...», А.А. Ахматова. «Творчество», Б.Л. Пастернак. «Февраль. Достать чернил...», «Определение поэзии».

Формулирование темы урока

– Действительно, во все времена творцы задумываются о назначении, цели своего творчества. Конечно, Пушкин в своём творчестве не мог не поднять этой темы. Сегодня мы продолжаем знакомиться с лирикой поэта. Как вы думаете, какова тема нашего урока?

«Тема назначения поэта и поэзии в лирике А.С. Пушкина» (*запись в тетрадь*)

– На уроке мы поработаем со стихотворениями «Пророк» (1826 г.), «Поэт» (1827 г.), «Поэт и толпа» (1828 г.). Стихотворение «Пророк» было написано поэтом 1826 году в период Михайловской ссылки (1824-1826 гг.). На уроке по биографии поэта мы изучали этот период. Чем он характеризуется?

В Михайловском в тишине и покое, происходит расцвет творческих сил поэта. В этот период происходит усиление глубины, гуманизма,

философского осмысления жизненного пути человека.

– В процессе дальнейшего анализа мы с вами увидим, какими средствами Пушкин достигает этих результатов. Стихотворение называется «Пророк». Кто же такой пророк?

Пророк в переводе с греческого – «говорящий будущее». В словаре русского языка Евгеньевой “Пророк – провозвестник и истолкователь воли бога, предсказатель будущего” [54].

– Если пророк – провозвестник воли бога, то как бог взаимодействует с ним? Ведь пророк – человек, не небесное создание.

Бог говорит с людьми через своих ангелов.

Работа с картиной представлена в параграфе по сравнению лирики с произведениями других видов искусств.

– Теперь, когда мы поработали с образом Серафима М. Врубеля, обратимся к тексту, чтобы узнать, почему художник, иллюстрируя стихотворение Пушкина, изобразил воинственного ангела с оружием в руках. Но прежде чем работать с текстом стихотворения, мы проанализируем первотекст – ветхозаветный отрывок из книги пророка Исаяи. Для того чтобы мы могли сопоставить отрывок и стихотворение, предлагаю во время анализа заполнять таблицу, в первом столбце которой мы будем указывать произведённое изменение в пророке – основание для сравнения текстов, а во втором и третьем столбце – отмечать его упоминание в тексте. На слайде же будут появляться строки, в которых упоминается метаморфоза. Начертите себе таблицу в тетрадь. *Таблица 2 выведена на экран.*

Таблица 2 – Шаблон таблицы для заполнения

Изменения в пророке	Отрывок из Библии	«Пророк» А.С. Пушкина

– Я предлагаю вам обратиться к первотексту. Посмотрите на слайд.

Установка на слушание

– Послушайте отрывок и подумайте, какие изменения произвёл серафим в пророке.

Выразительное чтение учителем

«И сказал я: горе мне! погиб я! Ибо я человек с нечистыми устами...
– и глаза мои увидели Господа... Тогда прилетел ко мне один из серафимов, и в руке у него горящий уголь, который он взял клещами с жертвенника, и коснулся уст моих, и сказал: вот это коснулось уст твоих, и беззаконие твоё удалено от тебя, и грех твой очищен. И услышал я голос Господа, говорящего: кого Мне послать?.. И сказал я: вот я, пошли меня. И сказал Он: пойд и скажи этому народу: слухом услышите – и не уразумеете, и очами смотреть будете – и не увидите. Ибо огрубело сердце народа сего...»

(Ис. 6, 5–10) [24].

Ангел очищает «нечистые уста» пророка, чтобы тот мог нести народу правду. *Зафиксируйте это в таблице.*

Теперь, когда мы познакомились с источником сюжета, мы можем начать анализ текста, созданного Пушкиным. Но прежде чем работать с самим тестом, мы обратимся к лексическому, историко-культурному комментарию, который для нас подготовил ваш одноклассник (таблица 3). Он понадобится нам, чтобы убедиться в том, что вы понимаете смысл всех использованных поэтом слов. Поэтому так важно работать с лексикой, которую использует поэт.

Создание комментария – индивидуальное домашнее задание, порученное одному из учеников на прошлом уроке. Наиболее эффективной формой реализации такого комментария станет слайд презентации, обратиться к которому ученики смогут во время прослушивания текста. На уроке ученик сам знакомит одноклассников со значением незнакомых слов, называет источники, которыми школьники смогут воспользоваться

при комментировании религиозных текстов.

Таблица 3 – Лексический комментарий

Слово	Значение
ПрорОк [54]	1. По воззрениям различных религий - провозвестник и истолкователь воли богов, божества (кн.). 2. Предсказатель будущего.
СерафИм [54]	(др.-евр. мн. seraphim, букв. сожигающие) (церк.). По христианскому вероучению - ангел высшего чина, изображаемый на иконах шестикрылым.
Перстами [54]	(книжн. устар.) Пальцы.
ЗенИцы [54]	(книжн. устар.) Глаза, зрачки.
ОтвЕрзлись [54]	(книжн. ритор. поэт. устар.). Открылись, раскрылись
ГОрний [54]	(церк.-книжн., поэт. устар.). Находящийся в вышине.
ДОльный [54]	(поэт. устар.). 1. Прил. к дол, долинный. 2. Земной, человеческий.
ГлагОл [54]	(церк.-книжн., поэт. устар.) Речь, слово.

Установка на слушание

– Послушайте стихотворение и подумайте, какова его тональность? В стихотворениях каких авторов похожая тональность? Как она создаётся?

Тональность стихотворения торжественная, его можно сравнить с одами М.В. Ломоносова и Г.Р. Державина. Возвышенная, библейская интонация создаётся с помощью архаизмов, историзмов и церковной лексики. Слова, разобранные нами ранее в комментарии, считались устаревшими даже для современного Пушкину литературного языка. Такие слова и обороты пришли из церковных книг и образовали особую сферу поэтического языка, так как их могла использовать только «высокая» поэзия.

– На какие смысловые части вы можете разделить текст?

Три части: пришествие серафима, изменения в поэте, веление Бога

– Поработаем с первой частью – первые четыре строки. Чем подготовлено пришествие ангела?

Духовной жаждою томим,

В пустыне мрачной я влачился.[47; с. 149]

Пророк исполнен «духовной жаждой», это метафора «поиска

истины», «душевных исканий», герой «влачится» в прямом и переносном смысле – «тащиться», передвигаться по пустыне и «влачиться» – «нести томительное существование». «Мрачная пустыня» тоже может истолковываться аллегорически как «пустыня бытия, бесплодная пустыня»[5; с. 46].

И шестикрылый серафим

На перепутье мне явился.[47; с. 149]

Перепутье как граница, как зона выбора предстаёт перед героем с божественным помощником – серафимом. Таким образом, появление серафима является тем знаком направления пути, который «жаждал» герой. Во второй части происходят метаморфозы героя. Что изменяет серафим? Ангел преобразует зрение, слух, речь и сердце героя. Мы разделимся на 4 группы в соответствии с зонами метаморфоз.

Групповая работа с последующим сравнением и подведением итогов

Задание: Каждая группа находит строки, в которых описаны изменения, комментирует, аргументируя свой взгляд на изображаемое средствами выразительности, используемые автором. Диктует запись в таблицу.

1 группа:

Перстами лёгкими как сон

Моих зениц коснулся он...

Отверзлись вещие зеницы,

Как у испуганной орлицы. [47; с. 149]

Третья строка метафорична, у пустытника не просто «открылись глаза», но они стали «вещими», то есть всевидящими, мудрыми. Почему поэт использует сравнение «вещих зениц» с глазами «испуганной орлицы»? Поэт использует символ зоркости – глаз орла. Испугана она внезапностью совершенного изменения, не виданным прежде окружающим миром. Герой видит раньше невиданное, поэтому он сравнивает ранее неизвестное с известным – мы не забываем, что

повествование ведется от лица самого пророка. Что мы запишем в первую колонку? Приобретение всевидящего зрения.

Какое изменение происходит следующим?

2 группа:

Моих ушей коснулся он,

И их наполнил шум и звон:

И внял я неба содроганье,

И горный ангелов полёт,

И гад морских подводный ход,

И дольней лозы прозябанье.[47; с. 149]

Серафим наделяет человека удивительным слухом. Мир раскрывается перед пророком в звуках: полёт ангелов, передвижение морских жителей, произрастание растений. Слух пророка теперь достигает высот небес, земных далей и морских глубин. Поэт использует полисиндетон – многосоюзие И, чтобы показать доступность пониманию пророка всего мира. Параллельность синтаксиса показывает, что обновлённому пророку доступно всё окружающее в равной степени. Человек «внял» – не столько услышал, но и «понял». Что мы запишем в таблицу? Беспредельный слух.

3 группа:

И он к устам моим приник,

И вырвал грешный мой язык,

И празднословный, и лукавый,

И жало мудрыя змеи

В уста замершие мои

Вложил десницею кровавой.[47; с. 149]

Далее серафим наделяет уже созданного мудреца даром слова. Но эта способность обрекает на страдания. Обретение такого дара мучительно. Прикосновение серафима ужесточается «вырвал», рука ангела обагрена кровью. Если первое прикосновение небесного посланника было

«лёгким, как сон», второе «касание» ощутимо, то принятие третьего дара сопровождается пролитием крови. Только теперь пустынный странник, теперь мудрец после двух изменений, становится пророком, способным проповедовать. Если провести параллель с картиной Врубеля, то это первое изменение, которое отражено на картине. Змея изображена так же как символ мудрости – она сама обвивается вокруг руки ангела, словно заранее зная своё предназначение, ангел не удерживает её силой. Что мы запишем в таблицу? Дар слова

4 группа

И он мне грудь рассёк мечом,

И сердце трепетное вынул,

И уголь, пылающий огнём,

Во грудь отверстую водвинул. [47; с. 149]

Последнее изменение, для которого ангел уже использует оружие (меч) – замена «трепетного сердца» «пылающим углём». Четвёртое изменение – самое жестокое. После него пророк, «как труп», лежал в пустыне. Почему сердце пророка должно порождать огонь, а не оставаться сочувствующим, нежным, человеческим? Пророк, как человек, несущий истину другим людям, не должен привлекать их на свою сторону, «делиться с ними своим огнем, поджигать их». С помощью старославянских значений слов «трепетное» и «отверстую» Пушкин избегает прямой изобразительности: так «трепетное» воспринимается не как бьющееся, а как «пугливое». «Отверстая» воспринимается как «открытая», не передаёт цвета живого тела. Создаётся живой, но поэтически изображённая картина жестоких изменений. Последняя строка, в которой не используется повторяющийся выше союз И, заканчивает непрерывное превращение человека в пророка. Меч и «уголь, пылающий огнем» становятся предметами, изображёнными на картине Врубелем.

Почему же М. Врубель изображает именно эти три предмета и создаёт образ воинственного серафима?

Таким образом, художник делает акцент на мучительности метаморфоз для становления героя пророком. Предметы становятся символом жертвенности пророка и готовности ангела, небесного существа, ради блага человечества участвовать в создании «жреца истины», пусть причиняя ему боль.

Выводы об общности и специфичности средств, используемых литераторами и художниками, приведены в параграфе по сравнению с произведениями других видов искусств.

Я надеюсь, что теперь вы понимаете, как важна деталь для понимания замысла художника. Когда вы в следующий раз обратитесь к произведению изобразительного искусства, то сможете глубже проникнуть в миропонимание того или иного художника.

Что же мы запишем в таблицу в последнюю строку? Сердце – пылающий уголь. Вот такая таблица у нас получилась.

Таблица 4 – Пример заполненной таблицы

Изменение в пророке	Отрывок из Библии	«Пророк» Пушкина
Приобретение всевидящего зрения	–	Отверзлись вещие зеницы, Как у испуганной орлицы
Беспредельный слух	–	Моих ушей коснулся он, И их наполнил шум и звон
Дар слова	«горящий уголь, который он взял клещами с жертвенника, и коснулся уст моих, и сказал: вот это коснулось уст твоих, и беззаконие твоё удалено от тебя, и грех твой очищен»	И он к устам моим приник, И вырвал грешный мой язык, И празднословный и лукавый, И жало мудрыя змеи В уста замершие мои Вложил десницею кровавой.
Сердце – пылающий уголь	–	И уголь, пылающий огнём, Во грудь отверстую водвинул.

– Посмотрите внимательно на зафиксированные нами в таблице проявления. Какие отличия вы видите? В ветхозаветной истории ангел не

изменяет слух, зрение и сердце пророка. Только очищает его «нечистые уста».

Подведение итогов сравнения

– Посмотрите на слайд, где приведены поэтические строки. Как чувствует происходящие с ним изменения пророк? Попробуйте сделать вывод о метаморфозах пророка в стихотворении и Библии.

Тема «мудрости» пророка сменилась в стихотворении темой «мученичества». Мысль эта принадлежит Пушкина, её нет в книгах пророков. Мучение пророка в стихотворении достигает такой точки, что приводит к его гибели. Пророк полностью перерождается для новой жизни. Но утолена ли его жажда, положившая начало лирическому сюжету? И в Библии, и в стихотворении Бог даёт *цель* жизни пророка – идти к народу и возвещать им истину. Это сходство двух текстов. Но библейский пророк обличает религиозную истину, безнравственность людей и близость Страшного суда. Пророк же Пушкина в третьей смысловой части идёт словом истины, рождённым во вдохновении, «жечь сердца людей». Поэтому Пушкин расширяет сферу библейскую сферу изменений. Пророк несёт людям истину не только религиозную, но и правду об окружающем его мире, который он теперь чувствует, видит и слышит, он – провозвестник истины. Общей в двух текстах оказывается божественная природа дара пророка. Способность вести людей за собой – дар свыше, знак «высокого» предназначения поэта.

Рефлексия

– Пророк Исайя жил в VIII столетии до нашей эры, стихотворение Пушкина – в XIX веке, картина Врубеля написана в XX веке нашей эры. Как вы думаете, почему высокое предназначение деятелей искусства подчёркивается в религиозной и светской литературе и живописи, даже разделённых огромным временным отрезком?

Тема высокого предназначения творца актуальна во все времена и для художников всех видов искусств. *Поэт, художник как глашатай*

вечных истин во все времена будет центральным образом произведений различных видов искусств.

– Мы сегодня очень плодотворно поработали. Я надеюсь, что после нашей работы вы сможете проводить культурные параллели, сопоставлять культурные явления, которые разделяет даже более 2000 лет.

2.2 Сопоставление литературного текста с произведениями других видов искусств

Задача приобщения человека к культуре остро стоит перед современной педагогикой на фоне быстро изменяющегося мира, технологии которого стремительно вытесняют чтение из круга интересов школьника. Перед учителями литературы же стоит ещё более важная задача – формирование духовного мира учащегося через приобщение его к литературе, как к одной из форм искусства, и через литературу к культуре. При анализе художественного произведения на уроках словесности у преподавателя появляется возможность ввести в круг интересов ещё формирующейся личности произведения других видов искусств, как отражения культуры времени. Как отмечает Н.М. Свирина: «Подключение школьника на ранней стадии его обучения и до последних классов школы к атмосфере культуры и её категориям возможно, в первую очередь, именно на уроках литературы, что задано самой природой этого говорящего на общем для всех языке искусства» [38; с. 148].

Идея связи литературы с другими видами искусства присутствовала ещё во времена реформы образования Петра I, но разные направления искусства использовались только с целью наглядности и воздействия на эмоции. Эта тенденция сохранялась в методике до 1970-х годов, когда В.Г. Маранцман определил перспективы использования смежных искусств в преподавании литературы, в 1971 г. опубликовал статью «Содружество искусств на уроках литературы», в которой переосмысливает роль произведений искусств в анализе текста [35].

Исследованием проблемы взаимодействия литературы с другими видами искусств на уроке литературы занимались Г.А. Ачкасова, М.Г. Дорофеева, И.Б. Костина, Н.М. Свирина [39], Н.П. Терентьева [61], Л.В. Шамрей [39], И.Л. Шолпо [39]. Н.М. Свирина отмечает, что включение в культурный контекст требует равноправия между произведениями искусства на уроке, то есть исключения иллюстративности. Произведения других видов искусств должны быть прочувствованы, восприняты эмоционально так же, как и произведение литературы [39]. *Поэтому приём сопоставления является основным* при работе с произведениями других видов искусств на уроке литературы: вовлечение во взаимодействие музыки и скульптуры, архитектуры и графики, живописи и литературы, театральных спектаклей и кинофильмов помогает школьникам осознать своеобразие структуры каждого художественного произведения и историю эволюции художественных стилей. Обозначая точки соприкосновения и проводя сравнение по ним, ученик приходит к постижению объективного смысла каждого произведения, к пониманию того, что поднимаемая в литературе проблема общекультурна.

Целью сопоставления произведений разных видов искусств для учителя становится приближение к пониманию объективного смысла каждого произведения, обострение эстетической восприимчивости учащихся, развитие их ассоциативного и образного мышления, углубление и расширение представления об искусстве, пробуждение чувства (в старшем звене рациональное, прагматическое мышление школьника становится препятствием при работе с лирикой, ориентированной, прежде всего, на диалог с душой, а не разумом человека). Тем ценнее использование этого приёма на уроках изучения лирики – рода литературы, выражающего авторское переживание.

Перед тем, как предлагать некоторые сопоставления лирики с произведениями других видов искусства, мы проанализировали школьные

программы по литературе для 9 класса, чтобы увидеть, как реализуется этот вид сравнения в школьной практике.

На уроках лирики А.С. Пушкина В.Г. Маранцман [45] предлагает учителю сравнить романсы А. Алябьева (1834 г.) и Б. Шереметьева (1859 г.) при изучении любовной лирики (стихотворения «Я вас любил...»), на уроках, посвященных теме назначения поэта и поэзии, сопоставить исполнение романса А. Рубинштейна на текст стихотворения «Певец» З. Долухановой и дуэт Татьяны и Ольги в начале оперы П. Чайковского «Евгений Онегин», проанализировать стихотворение «Пророк» (1826 г.) с помощью иллюстраций М. Врубеля и романса Н. Римского-Корсакова, прослушать и оценить чтение стихотворения «Я памятник себе воздвиг...» (1836 г.) актерами (А. Шварц, Д. Журавлев, В. Яхонтов).

В.Г. Маранцман в своей статье о содружестве искусств [35] предлагает вместе с ребятами прослушать стихотворение «Ночь» (1823 г.), положенное на музыку А.Г. Рубинштейном, в исполнении Медеи Фигнер (нежное звучание, «исполненное чистоты и самозабвения») и Зары Долухановой (звучащая страсть и властность). По мнению методиста, прослушивание двух таких разных исполнений побудит учеников к проникновению в текст. Романс М.И. Глинки на стихотворение «Я помню чудное мгновенье» в исполнении Н. Дорлиак и С. Рихтера так же поможет учителю разбудить эмоции ребят и приоткрыть перед ними глубину пушкинского гения. В.Г. Маранцман считает это исполнение лучшим «по точности исторического колорита, тонкости психологизма, музыкальной выразительности и стилистической завершенности». В поиске единства и различий ребятам откроются особенности стиля А.С. Пушкина.

В.Я. Коровина [30] предлагает познакомить ребят с актерским чтением «Пророка», «Бесов», «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...» и стихотворений из любовной лирики поэта, представленным в фонохрестоматии, дать рецензии на их исполнение.

В тематическом планировании для 9 класса по программе И.Н. Сухих [29] предлагается сопоставить иллюстрации к стихотворениям поэта (не указываются конкретные примеры), написать отзыв об одной из музыкальных интерпретаций произведений А.С. Пушкина (романсы «Не пой, красавица, при мне...», «Я помню чудное мгновенье...», оперы П. И. Чайковского «Евгений Онегин» и «Пиковая дама», М.И. Глинки «Руслан и Людмила», С.В. Рахманинова «Алеко»).

Использование приёма сравнения с произведениями других видов искусств при изучении лирики А.С. Пушкина поможет ученикам осознать «неповторимость художественного мира Пушкина» (Н.П. Терентьева [46]), глубже проникнуть в замысел авторов каждого произведения. На этапе синтеза, следующим за этапом анализа, работа с произведением другого вида искусства позволит заново пережить стихотворение как художественное целое, не утратившее, а прибавившее очарования в процессе разбора (например, актерское чтение или музыкальная версия).

2.2.1 Сопоставление лирики и романса

Целью использования приёма сравнения лирики и музыкального произведения станет проведение культурной параллели между двумя видами искусства, демонстрация ученикам специфики лирики как рода литературы, создание условий для эмоционального восприятия поэзии и музыкального произведения, а также возможностей его художественной интерпретации. Поэтому целесообразно использовать этот прием сопоставления при изучении стихотворений А.С. Пушкина.

При изучении лирики А.С. Пушкина учителя-практики зачастую обращаются к романсам на стихи поэта, коих создано множество. Ещё П.И. Чайковский в письме к Н. фон Мекк писала о стихах Пушкина: «Силою своего гениального таланта часто он вырывается из тесных сфер стихотворца в бесконечную область музыки...»[21; с. 257]. Л. И. Клещёва высказывает мысль о том, что поэзия А. С. Пушкина обогатила русский

романс и сделала его по-настоящему крупным художественным явлением [21; с. 257]. Откликаются на лирику поэта такие композиторы, как А.П. Бородин, А.Т. Гречанинов, А.К. Глазунов, И.Ф. Стравинский, Ю.А. Шапорин, С.С. Прокофьев, В.Я. Шебалин, Д.Д. Шостакович, Т.Н. Хренников, Г.В. Свиридов. И задача учителя литературы состоит в том, чтобы познакомить учеников 9 класса с этим музыкальным воплощением, в частности, любовной лирики.

Плодотворным в этом отношении станет сравнение стихотворения «Я вас любил: любовь ещё, быть может...» с его музыкальными вариациями. По подсчётам З.Ф. Игнатъевой только на это стихотворение, написанное А. С. Пушкиным в 1829 году, создано [21] более 20 романсов. К тексту обращались композиторы разных времён, в том числе А. Алябьев, А. Даргомыжский, А. Варламов, Ц. Кюи.

В.С. Баевский называет стихотворение «Я вас любил...» «вершиной лирики Пушкина и русской поэзии вообще» [1; с. 26]. Мы согласны с литературоведом в том, что в этой лирической миниатюре заключена глубокая мысль о том, насколько может быть гуманна и полна достоинства любовь одного человека к другому.

Покажем возможности использования приёма сравнения на уроке по любовной лирике А.С. Пушкина при обращении к стихотворению «Я вас любил ...» и его музыкальным интерпретациям.

Фрагмент конспекта урока

Выразительное чтение стихотворения учителем

Аналитическая беседа

– Каким чувством проникнуто стихотворение?

Строки наполнены печалью и светлой грустью. Лирический герой подчиняет свои чувства, ещё живущие в его душе (вводное слово, *быть может*), воле разума. В строках заключён драматизм любви нежной, искренней, хотя и безответной, которой не свойственно чувство уязвленного самолюбия. Он желает своей возлюбленной счастья, пусть и с

«другим». Поэтому его чувство светлое. Но во втором четверостишии сдержанность уступает накалу переживаний (повтор *Я вас любил, синтаксический* параллелизм 1 и 3 строк, раскрывающих чувство героя), который сменяется трепетным чувством и пожеланием полноты счастья в любви (повтор *так*) в последних двух строках – кульминации в развитии любовного чувства. Пожелание, выраженное через обращение к Богу, также говорит о возвышенности чувств героя.

– Как передана в стихотворении возвышенность чувства лирического героя?

Пушкин использует только одну метафору «любовь угасла». Чувство лирического героя, которое проявлялось в нерешительности, ревности и нежности, не найдя ответа, становится самоотречением – высшим проявлением истинной любви. Гуманность и уважение к сердечным порывам другого человека чувствуются в этом небольшом по объему, но таком полном глубокого смысла стихотворении.

– Литературовед В.В. Кожин отмечает, что разнообразные созвучия «участвуют в создании «музыки» и гармонии стиха»[24; с. 67]. Как вы думаете, как создаётся музыка в этом стихотворении?

Стихотворение написано пятистопным ямбом – одним из самых сложных размеров. Выстроено строго: ударения, за исключением 2 строк, падает на 2,4,6 и 10 слоги. Стройность ритма возрастает от того, что в каждой строке после 4 слога пауза (цезура). Заслуга Пушкина в том, что такая сложная организация стиха кажется органичной, речь героя естественна. Симметрична система рифм: нечетные рифмы организованы аллитерацией «ж»: *быть может, тревожит, безнадежно, нежно*, все нечетные – «м»: *совсем, ничем, томим, другим*. Поэт использует и внутренние рифмы: *безмолвно – безнадежно, робостью – ревностью*. Разбирая первую звучание первой строфы, мы можем услышать, что три первых полустишия близки: *я – в*ас люб*ил; в – душ*е мо*ей; но – п*уть он*a*. В последней же строке совсем иное звучание: **я не – хоч*у*.

Отрицательная частица изменяет ритм, обращая внимание слушателя на желание поэта. Во второй же строфе вторые полустипия (исключая первое) построены одинаково – при помощи фонетически четырёхсложных слов: *то – р*евностью, так – *искренно, люб*имой быть.*

Несмотря на строгую организацию, речь естественна, а стих Пушкина мелодичен.

Именно в романсе как музыкально-поэтическом произведении для голоса с музыкальным сопровождением, звук и смысл, заключенный в текст, сливаются воедино, взаимопроникая и взаимодополняя друг друга. Как мы уже выяснили, композиторов не могла не привлечь музыкальность стихотворения «Я вас любил...».

Историко-культурный комментарий (может быть дан как учителем, так и подготовленным учеником)

Интересно, что первое переложение стихотворения на музыку произошло «не позднее ноября» 1829 года, до печати текста в альманахе «Северные цветы» в 1930 году. Исследователь-пушкинист Л.А. Черейский (вводим имя авторитетного в пушкинском вопросе ученого в круг интересов школьников) утверждает, что Феофил Толстой, автор первого романса на это стихотворение, был лично знаком с поэтом и написал романс «по автографу, полученному от Пушкина, или авторитетному списку с него в его первоначальной редакции» [68; с. 68]. Исследователь отмечает, что при сверке текстов в романсе Толстого строка «*То ревностью, то страстию томим*» отличается текста «Северных цветов» и всех последующих изданий сочинений Пушкина («*То робостью, то ревностью томим*») К сожалению, нотное издание романса не сохранилось и прослушать исполнение романса не представляется возможным. На этом уроке мы познакомимся с известными романсами на стихотворение А.А. Алябьева (1834 г.) и Б. Шереметьева (1859 г.). А.А. Алябьев известен как один из первых композиторов, обратившихся к

пушкинской поэзии. Всего – 22 романса написаны композитором на стихи А.С. Пушкина.

Установка на прослушивание

Сейчас вы услышите оба романса на стихотворение «Я вас любил: любовь ещё, быть может...». Ваша задача – *подумать, удалось ли, на ваш взгляд, композитору передать чувства, переживания лирического героя?*

Прослушивание романса А. Алябьева (1834 г.)

Исполнитель делает фразовое ударение на местоимении «вас». В последней же строке смысловое ударение падает на слово «любимой».

– Как в такой интерпретации прочитывается смысл стихотворения Пушкина?

При таком ударении меняется понимание текста – внимание лирического героя сосредоточено на героине. В 7 предыдущих строках герой «выговаривает своё чувство [24], стремясь пожелать женщине вновь быть «любимой». В романсе Алябьева не происходит перехода от мягкой исповедальности к внезапному эмоциональному порыву и нежному и горькому пожеланию в конце, мелодия двух частей остается одинаковой, в отличие от текста стихотворения.

А. Алябьев написал свой романс еще при жизни поэта, Б. Шереметьев – уже *после трагической дуэли поэта с Дантесом.*

Установка на слушание

– Ваша задача остаётся прежней – *подумать о том, как композитор передает внутренний драматизм чувств лирического героя.*

Прослушивание романса Б. Шереметьева (1859 г.) в исполнении Валерия Агафонова.

Внимание исполнителя (а значит, и композитора) к глаголам и наречиям, описывающим чувства героя, – они занимают в партитуре целый такт. Фразовое ударение в первой строке отличается от романса Алябьева – выделен глагол «любил».

– Как меняется понимание текста в этой музыкальной

интерпретации?

Смысловая нагрузка перемещается на личность самого лирического героя, именно его многогранное чувство становится объектом внимания слушателя, и тем значимее становится последняя строка стихотворения, раскрывающая *идею самопожертвования*, отречения героя во имя своего чувства. Эта интерпретация более соответствует проведённому ранее анализу текста.

Письменное задание

– Подумайте и напишите в своих тетрадях, в соответствии с проведённым нами анализом и вашим пониманием текста Пушкина, ответ на вопрос: какой романс, по-вашему, наиболее полно передаёт чувства лирического героя и почему?

Итогом проведённого сравнения романсов и текста А.С. Пушкина станут небольшие письменные работы, в которых каждый ученик сможет отразить собственное понимание как смыслов стихотворения, так и его музыкального воплощения. В процессе сравнения школьники интегрируют в литературу знания, которые они почерпнули на уроках музыки и мировой художественной культуры, что является реализацией межпредметных связей на уроке словесности.

2.2.2 Сопоставление лирики и живописи

К произведениям изобразительного искусства, находящим широкое применение на уроках литературы, относятся картины всех жанров, книжная графика, театрально-декорационное искусство и театральный плакат.

В методике современной школы отмечается переход от использования живописи в качестве иллюстрации литературного текста к рассмотрению произведений различных искусств в равноправии, что означает уход от иллюстративности [27]. Жизнь и творчество А.С. Пушкина нашли всестороннее воплощение в творениях художников,

и учитель литературы в соответствии со своими целями свободен в выборе картин, иллюстрация, гравюр, плакатов, которые помогут ученикам осмыслить биографию поэта и его творческий путь. Использование приёма сопоставления лирики А.С. Пушкина с произведением изобразительного искусства для учителя станет *помощью* в приближении учеников к пониманию специфики стихотворчества и иллюстрации, общности средств изображения (цвет, композиция, деталь и др.), пробуждение чувства, как результат взаимодействия слова, цвета и формы.

Популярность приёма использования произведений изобразительного искусства на уроке литературы объясняется множественностью его *функций*. И.Л. Шолпо [39] выделяет несколько функций, одна из которых – *создание установки на восприятие*. Использование живописи в таком ключе поможет пробуждению эмоционального отклика на последующий текст, введению в атмосферу этого текста, актуализации личного опыта учеников, сформировать фоновые знания при изучении произведений, рассказывающих о прошлом или принадлежащих другой национальной культуре, формировать представления о литературном направлении или школе, станет наглядной иллюстрацией особенностей национальной эстетики, а живописный портрет может служить для углубления представлений о писателе.

Интересно использование живописи в качестве *средства анализа текста*. Использование произведения изобразительного искусства для *зрительной конкретизации при анализе героя и эпизода* позволит уточнить видение учащихся и сосредоточить внимание на важных моментах и деталях текста. Возможные такие вопросы, как: Какой эпизод изображен? Какие герои изображены и в какой ситуации? С помощью каких средств художник передает душевное состояние героев? Во всем ли художник следует тексту? Например, сравнение портрета А.П. Керн (1820 и/) кисти неизвестного художника с текстом стихотворения «Я помню чудное мгновенье...» с помощью таких вопросов: Такой ли вы представляли

героиню стихотворения? Какие черты её внешности, изображённые художником, переданы и в тексте? Чем обусловлен уход от конкретики в изобразительности портрета героини в тексте Пушкина? Возможным становится также приём сравнения иллюстраций художников, например, сцена боя с барсом из поэмы М.Ю. Лермонтова «Мцыри» у художников Ф.Д. Константинова и И.М. Тоидзе. Необходимо задать вопросы на сопоставление, например, какое изображение ближе восприятию учащихся, какое точнее воспроизводит текст, чем можно объяснить отхождение от текста, какие новые смыслы появляются в решениях художников, на какие детали в тексте вы обратили внимание после работы с иллюстрациями.

Возможно использование живописи для стимулирования стилистического анализа. И.Л. Шолпо выделяет таких иллюстраторов, как М.В. Добужинский, Н.В. Кузьмин и В.А. Фаворский [39]. В этом случае необходимо использовать сравнение иллюстраций разных художников или стихотворный текст и картину художника, принадлежащего такому направлению, которое отличается от художественного метода автора. При сравнении с такой целью возможны вопросы: что, по вашему мнению, заставило художника писать в не свойственной ему манере? Почему он использует цвета и линии, не характерные для его письма? Результатом такого сравнения станет более внимательное отношение к детали, осознание своеобразия творческого метода каждого творца.

И. Шолпо также говорит о произведениях изобразительного искусства как о *средстве для усиления эмоциональной составляющей* на уроке [39]. Ученики старшего звена отличаются стремлением скрывать свои чувства и переживания от других людей, что зачастую приводит к формальному подходу при анализе произведения, что недопустимо при работе с лирикой. Поэтому использование иллюстраций на уроке поможет ребятам открыться, эмоционально откликнуться как на иллюстрацию, так и на иллюстрируемый текст.

На сюжеты Пушкина создавали произведения представители различных направлений и школ изобразительного искусства XIX века: М. Микешин, А.П. Брюллов (рисунки), С.Ф. Галактионов (гравюра), натуралисты К.А. Зеленцов и К.А. Трутовский, Ф.В. Тимм, романтики А.Н. Оленин и И. Иванов, П.П. Соколов, передвижники Г.Г. Мясоедов, В. Маковский, М.П. Клодт, В. Пухирев, М.В. Нестеров, реалист И.Е. Репин, М. Врубель.

Лирика Пушкина иллюстрирована не в таком объёме, как его драмы и проза, но тем ценнее становятся для читателя её образцы. Н. Колокольцев отмечает напряжённость в отношениях между лирикой и её воплощением в живописи – «лирика трудна для перевода в зрительные образы»[22; с. 362]. В основе этой трудности лежит закон иллюстративного искусства – опора на художественный текст. Лирика же с её недостаточной предметностью, с ориентацией на чувство поэта не предоставляет достаточного материала для образного её запечатления. Художники находят плодотворной идею включения в полотно самого автора. Так Н.В. Кузьмин, уже в XX веке, в иллюстрацию к стихотворению «К Чаадаеву» (1959 г.) вводит образ Пушкина, пишущего послание своему другу. Наполовину оплавленные свечи и сосредоточенный взгляд поэта передают школьникам интимность жанра послания. Образ Пушкина становится центральным в ряде силуэтных рисунков к лирике поэта, воссоздающих скорее интимность атмосферы написания стихотворений. Сюжетные стихотворения предлагают более конкретный материал для иллюстрации. Созданные М.В. Васнецовым 4 цветных иллюстрации к балладе «Песнь о вещем Олеге», являющиеся живописным планом произведения, позволяющим школьнику приблизиться к отдалённому от современности столетиями времени (что является одной из задач сравнения), показать обычаи и быт древнерусской дружины, представить героев баллады.

Исследователь живописи Ю. Лебедева отмечает заслуги М. Врубеля

в создании иллюстративной Пушкинианы. Художник, создавший яркие картины на произведения А.С. Пушкина, «четко поставил проблему центрального образа в книжной иллюстрации» [27; с. 148]. Поэтому при подборе примеров из живописи для сравнения образов в изобразительном искусстве и литературе целесообразно обратиться к творчеству этого художника.

Далее нами будет представлен фрагмент конспекта урока по сравнению образа ангела картины М. Врубеля «Шестикрылый серафим» (1904 г.) и образа серафима из стихотворения А.С. Пушкина «Пророк» (1826 г.).

Стихотворение «Пророк» является одним из программных произведений А.С. Пушкина, оно предлагается для изучения в каждой программе по литературе для 9 классов. Важность этого стихотворения для осмысления творчества Пушкина трудно переоценить. В процессе анализа ребята осмысливают исторические реалии последекабрьского периода, заставившие творца задуматься о назначении поэта, о творце как исполнителе высшей воли, о человеке и его борьбе за всечеловеческие ценности и мировую истину.

На этом уроке работа с картиной будет введена на этапе актуализации знаний в форме беседы для того, чтобы сформулировать проблемный вопрос, ответ на который будет дан после анализа самого текста и сравнения образов серафимов в тексте и на картине. Также приём сравнения поможет школьникам осознать вечные образы и темы в искусстве (между написанием стихотворения и созданием картины прошло больше 80-ти лет).

Фрагмент урока

Актуализация знаний

– Тема поэта и поэзии, тема предназначения поэта являются вечными в литературе. В творчестве каких русских литераторов она нашла своё воплощение?

Г.Р. Державин «Памятник», А.С. Пушкин. «Пророк», «Поэт», «Я памятник себе воздвиг...», М.Ю. Лермонтов «Смерть поэта», «Поэт», «Пророк».

Формулирование темы урока

– Действительно, во все времена творцы задумываются о назначении, цели своего творчества. Конечно, Пушкин в своём творчестве не мог не обратиться к этой теме. Сегодня мы продолжаем знакомиться с лирикой поэта. Как вы думаете, какова тема нашего урока?

«Тема назначения поэта и поэзии в лирике А.С Пушкина» (*запись в тетрадь*)

– На уроке мы поработаем со стихотворениями «Пророк» (1826 г.), «Поэт» (1827 г.), «Поэт и толпа» (1828 г.). Стихотворение «Пророк» было написано поэтом 1826 году в период Михайловской ссылки (1824-1826 гг.). На уроке по биографии поэта мы изучали этот период. Чем он характеризуется?

В Михайловском в тишине и покое, происходит расцвет творческих сил поэта. В этот период происходит усиление глубины, гуманизма, философского осмысления жизненного пути человека [4; с. 98].

– В процессе дальнейшего анализа мы с вами увидим, какими средствами Пушкин достигает этих результатов. Стихотворение называется «Пророк». Кто же такой пророк?

Пророк в переводе с греческого – «говорящий будущее». В словаре русского языка Евгеньева «Пророк – провозвестник и истолкователь воли бога, предсказатель будущего» [57].

– Если пророк – провозвестник воли бога, то как бог взаимодействует с ним? Ведь пророк – человек, не небесное создание.

Бог говорит с людьми через своих ангелов.

Работа с картиной (аналитическая беседа)

– Посмотрите на слайд. Перед вами картина «Шестикрылый серафим», написанная в 1904 году Михаилом Александровичем Вру́белем

– русским художником рубежа XIX–XX веков, неоднократно иллюстрировавшим как произведения Пушкина, так и других русских поэтов и прозаиков. Врубель писал эту картину как иллюстрацию пушкинского стихотворения. Кто изображён на картине? Кто такой серафим? В чём его отличие от других ангелов?

В словаре серафим – «шестикрылый ангел высшего ангельского чина» [54]. В христианской и иудейской мифологии серафимы – наиболее приближенные к богу ангелы.

– Посмотрите на картину. Если бы мы не знали значения слова «серафим», то какие детали могли бы нам сказать о величии этого ангела?

Лицо ангела не выражает трепета или страха, он уверенно смотрит вперед, голову его покрывает золотой венец, украшенный камнями. Отличительной чертой серафимов являются 3 пары крыльев.

– Кто знает, почему серафим «шестикрылый»? (*комментарий может быть подготовлен учеником*)

Два крыла предназначены для полетов. Двумя крыльями он закрывает своё лицо – ведь он находится в божьем присутствии, Его сияние слишком ярко даже для ангелов. Двумя крыльями он закрывает нижнюю часть тела в знак уважения, покорности и смирения.

– Посмотрите на серафима Врубеля внимательно. Какие детали привлекают ваше внимание? Почему?

Ангел возносит свои руки вверх. Вокруг его правой руки, в которой он держит меч, обвивается змея. В левой же руке он держит кадило, внутри которого огонь.

– Как вы думаете, почему в руках у ангела, небесного существа, оружие, змея и огонь – предметы, которыми можно нанести непоправимый вред?

Ангелы не только охранники небес, но и небесное воинство. Они всегда готовы к борьбе. Так как Врубель за основу картины взял именно Пушкинского серафима из стихотворения «Пророк», то и причины такого

изображения ангела мы сможем найти в тексте произведения. Мы проанализируем стихотворение и ответим на проблемный вопрос: *Почему Врубель избрал для своей картины образ воинственного серафима?* (Ребята, не знакомые с Библией, могут не ответить на этот вопрос: почему у серафима в руках оружие. Поэтому он добавится к проблемному вопросу).

Анализ стихотворения представлен в параграфе по сравнениям произведения с первоисточником – библейским отрывком из книги пророка Исааи.

– Итак, обратимся снова к картине Врубеля. Теперь, когда мы поработали с картиной в начале урока и проанализировали текст, вы можете сравнить образы двух серафимов и ответить на вопрос, удалось ли художнику воплотить на картине серафима Пушкина? Какие детали образа ангела он использовал в своём полотне и с какой целью? Почему три предмета, на которые мы обратили внимание при знакомстве с картиной, изобразил художник?

На картине действительно серафим Пушкина: исполненный величия, он смотрит вперед, в будущее. Взгляд его пуст, потому что ангел действует не по своей воле, он исполнитель божьего повеления. Ангел вложил «жало мудрая змеи» в уста поэта, мечом «рассёк» грудь, вынул «трепетное сердце» и вложил «уголь, пылающий огнём». Серафим производит в поэте изменения, которые позволяют ему отныне быть всевидящим и всеслышающим. Но именно с помощью этих трёх предметов поэт сможет нести истину другим людям: с помощью слова, исполненного мудрости, и сердца, способного, как уголь, зажигать и другие сердца. Пророк Пушкина будет нести людям истину, мудрость, знание природы и законов, управляющих вселенной и человеческой судьбой (здесь добавляется вывод из фрагмента сравнения с библейской легендой, где пророк был носителем только религиозной мысли). Поэтому серафим, как защитник человека – творения бога, изображен воинствующим – он готов бороться за

человечество, за его духовное развитие.

– Теперь, сопоставив поэтический и живописный образы серафимов, скажите, какие средства для живописи и литературы являются общими? Какие специфическими?

Деталь используется и в живописи, и в литературе. Используя её, автор обращает внимание читающего и смотрящего на что-то важное для понимания мысли творца. Специфической для поэзии является точность и ёмкость слова, которая заключает в себе смыслы, необходимые автору (например, старославянизмы в стихотворении, создающие атмосферу священнодействия, градация действий серафима *коснулся–разверз–водвинул*, которая показывает возрастание важности производимых ангелом изменений). Специфической для изобразительного искусства является манера письма и цветопись (так картина, выполненная преимущественно в синей цветовой гамме (цвет спокойствия, мудрости), использованной золотой краской говорит о божественности происходящего, с помощью красного цвета привлекает наше внимание к изображению пылающего угля – будущего сердца поэта, к едва заметным каплям крови на руках серафима – результату болезненных для поэта изменений).

– Посмотрите на дату написания картины и стихотворения. Как вы думаете, почему Врубель через 80 лет обращается к стихотворению Пушкина?

Тема высокого предназначения творца актуальна во все времена и для художников всех видов искусств. *Поэт, художник как глашатай вечных истин* во все времена будет центральным образом произведений различных видов искусств.

Мы сегодня очень плодотворно поработали. Я думаю, что когда вы в следующий раз будете знакомиться с произведениями изобразительного искусства, то обратите более пристальное внимание на детали изображаемого художником и сможете провести культурную параллель с

текстами русской литературы.

2.3 Сопоставление нескольких произведений одного автора

Приём сравнения нескольких произведений одного автора может быть использован преподавателем в различных *целях*. Например, для того чтобы проследить, как развивается та или иная тема в рамках творчества автора, осмысливается проблема, варьируется образ, как меняется миропонимание автора, изменяется его художественный метод.

Как и для любого другого вида сравнения, перед началом работы осуществляется тщательный подбор текстов. Необходимо определить общую для нескольких произведений ось сравнения. Так, ею может стать герой, сюжет, мотив и шире – тема. Основанием сравнения может быть как их схожесть, так и координальное различие. Далее определяется один из 4 путей проведения сравнения, предложенных Соболевым [57]: обособленный анализ произведений с последующим сравнением, одновременное сравнение, анализ одного произведения через его сравнение с другим и другое произведение как эмоциональный фон для анализа первого. Проведённый сопоставительный анализ (может реализовываться в разных формах работы на уроке, в их комбинации) завершается подведением итогов в процессе устной беседы, индивидуального устного ответа, письменного ответа на вопрос или создании творческого продукта, например: кластера, схемы, рисунка, как в классе, так и в качестве домашнего задания.

Большую роль в школьном курсе этот приём играет на тематических уроках – он становится организующим приёмом на занятии. Такие уроки находят своё место в учебных программах под редакцией В.Г. Маранцмана [45], В.Я. Коровиной [30], В.Ф. Чертова [31], В.Я. Сухих [29]. Системный подход в использовании приёма сопоставления представлен в программе под ред В.Г. Маранцмана (приём используется с 5 по 11 класс). Хотя в 5 классе преобладают уроки, на которых сопоставляются произведения

разных авторов на один сюжет, тему, имеющего общего героя, есть и уроки, посвященные сравнению произведений одного автора сразу в нескольких аспектах. Например, урок изучения басен Эзопа «Ворона и лисица», «Волк и ягнёнок», на котором ребята знакомятся с жанровым определением басни и в процессе сопоставления – с её жанровыми особенностями, на уроке по басням И. А. Крылова «Ворона и Лисица», «Волк и Ягненок», «Квартет», «Волк на псарне» ребята делают вывод об аллегоричности и конкретности басенных образов, о национальной и художественной самобытности басен Крылова. На уроке изучения стихотворений М.Ю. Лермонтова «Бородино» (1837 г.) и «Два великана» (1832 г.) пятиклассники в процессе сопоставления знакомятся теорией звукописи. К 9 классу сопоставление перестаёт быть частичным, проводится на уровне звукописи, сюжета, композиции, мотива и темы. Так как 9 класс завершает курс литературы в основной школе, перед учителем стоит задача обобщения и систематизация материала, поэтому задачей школьников становится освоение знаний о литературных направлениях и творческом пути автора. В программе 9 класса В.Г. Маранцмана широко представлены уроки, на которых школьники знакомятся с произведениями одного автора в их сопоставлении. Так при изучении творчества В.А. Жуковского автор предлагает сравнить стихотворения «Вечер» и «Море» (1822 г.) и ответить на проблемный вопрос: «Возможна ли гармония в природе?». Обнаружить суть отношений между М.Ю. Лермонтовым и светским обществом становится возможным в сравнении стихотворений «Смерть поэта» (1837 г.) и «1 января 1840 г.» (1840 г.), тема любви в лирике поэта раскрывается в сравнении стихотворений «Нищий» (1830 г.), «Я не унижусь пред тобою...» (1832 г.), «На светские цепи...» (1840 г.), «Нет, не тебя так пылко я люблю...» (1841 г.). Мысль о трагической музе Лермонтова и спасительности творчества раскрывается в сравнении стихотворений «Поэт» (1838 г.), «Умиравший гладиатор» (1836 г.), «Есть речи...» (1840 г.), «Журналист,

читатель и писатель» (1840 г.). На уровне образа сравниваются школьниками стихотворения А.А. Блока «Русь» (1906 г.), «Река раскинулась...» (1908 г.), «Россия» (1908 г.) в процессе ответа на вопрос: «Чем ново для вас чувство Блока по отношению к Родине?». На уроках изучения лирики А.А. Ахматовой бессмертие искусства и трагическая непреклонность судьбы поэта обнаруживаются в стихотворениях «Данте» (1936 г.) и «Муза» (1924 г.), а тема Родины и культуры (как высшие ценности в сознании Ахматовой) – в «Молитве» (1915 г.) и «Мужестве» (1942 г.). Таким образом, мы видим, что сравнение как приём изучения лирики наиболее широко представлен на уроках в 9 классе.

В.Г. Маранцман отмечает, что узнавание творческого пути писателя возможно в рамках монографических тем, но наиболее законченно предстает на уроках изучения А.С. Пушкина. «Здесь уроки творческой эволюции писателя наиболее поучительны и открыты ученикам, здесь стремительность взлета русского искусства от отечественного своеобразия к общемировому уровню особенно заметна. Труднее всего, однако, показать нравственное и художественное движение поэта в органическом единстве» [34].

Методист И.С. Исаченкова [17] отмечает, что использование приёма сопоставления наиболее системно представлено в программе по литературе, составленной под руководством В.Г. Маранцмана, поэтому работу над лирикой А.С. Пушкина в 9 классе мы будем рассматривать именно по этой программе. Действительно, в программе методиста для 9 класса развернуто представлена разноуровневая работа по сравнению лирики в изучении творческого пути поэта. Лирика разделена методистом на блоки, для каждого из которых определены необходимые для сравнения основания, зачастую подобраны проблемные вопросы. Так мотив семьи и родины разрабатывается в стихотворениях «Сон» (1816 г.), «Простите, мирные дубровы...» (1817 г.), «Домовому» (1819 г.), строфы 36–38-я седьмой главы романа «Евгений Онегин», «Дорожные жалобы» (1830 г.),

«Моя родословная» (1830 г.), «Два чувства дивно близки нам...» (1830 г.), «Когда порой вспоминаешь...» (1830 г.), «Когда за городом задумчив я брожу...» (1836 г.). На таком уроке работа с произведениями проходит в процессе ответа на вопрос: «Слиты или разделены в Пушкине любовь к малой родине и к государству?». Свобода как естественный итог возмужания человека, обращение его к нуждам родины, как результат гуманного развития личности, как напрасное и самоотверженное служение народу, не способному пробудиться к достойной жизни, как удел природы и сильных личностей, как затаенная и неосуществимая мечта, как необходимое условие любви к жизни обнаруживается ребятами на уроках изучения вольнолюбивой лирики поэта – уже знакомых стихотворений «К Чаадаеву» (1818 г.), «Деревня» (1819 г.) и новых текстов: «К морю» (1824 г.), «Не дай мне Бог сойти с ума...» (1833 г.).

Пушкин в прощании с таким литературным направлением, как романтизм, предстаёт перед учениками в стихотворениях «Фонтану Бахчисарайского дворца» (1824 г.) и «К морю». Как ответ на проблемный вопрос: «Что меняется и что остается неизменным в пушкинском отношении к любви от лицейского стихотворения «К Морфею» (1816 г.) до «Мадоны» (1830 г.)?» строится дискуссия, предметом которой становится любовная лирика поэта (образ любви в лирике Пушкина как одухотворяющее страдание (Лицей), пленительная и опасная игра (Петербург, 1817–1820 гг.), природная стихия, рождающая вдохновение творчества (южная ссылка), синоним жизни, неискоренимая потребность человеческого сердца, не подвластная никаким обстоятельствам (Михайловское и конец 20-х годов), бескорыстное восхищение красотой и преодоление одиночества (30-е годы). Мотив судьбы поэта и назначения поэзии в лирике Пушкина в стихотворениях «К Батюшкову» (1814 г.), «Певец» (1816 г.) и «Муза» (1821 г.) раскрываются как исповедь сердца и радостное прикосновение к тайнам жизни, ее красоте. Поэзия как общественное служение, гражданское одушевление и самопожертвование,

расширяющее границы личности до всеобщих начал – стихотворения «Деревня» (1819 г.) и «Пророк» (1826 г.). В сравнении проходит работа над многочисленной дружеской лирикой поэта. Тема дружбы проходит через всё творчество поэта. Методист предлагает в форме беседы найти ответ на вопрос о том, как менялось представление Пушкина о дружбе. Дружба сначала как общность настроения, позже – близость судьбы и расширение горизонта личности, и наконец, единство поколения перед лицом истории становится объектом внимания в стихотворениях «Пирующие студенты» (1814 г.), «19 октября» (1825 г.), «Была пора...» (1836 г.). Таким образом, мы обнаруживаем в программе В.Г. Маранцмана постепенное усложнение работы над сопоставлениями (от образа, к мотиву и теме), которые обнаруживают своеобразие творческого метода Пушкина, эволюцию представлений о таких понятиях, как «любовь», «дружба», «преданность», «творчество», формирование взгляда поэта на назначение поэта и поэзии, дружбы как одной из высших ценностей в жизни человека.

Дружеская лирика Пушкина являлась предметом для изучения таких отечественных учёных, как Ю.М. Лотман [32], Т.Н. Маркова [37], А. Репин [50], А. Лужановский [33], В.Ф. Тагилова [59], Н.П. Терентьева [60], Д.М. Шевцова [70], А.А. Смирнов [55], И.А. Поплавская [44] и даже южнокорейского исследователя Чо Ми Кен [69]. В своих работах учёные указывают на синтез таких «вечных» понятий, как «любовь», «преданность» в дружеской лирике поэта. Изучение дружеской лирики Пушкина как воплощения «вечных» ценностей реализует цель, определённую в ФГОС [64], – воспитание духовно развитой личности, готовой к самопознанию и самосовершенствованию. Поэтому так необходимо включение в учебный план сопоставления стихотворений поэта, посвящённых друзьям.

Рассмотрим, какое развитие в пушкинской лирике получили мотивы дружбы. Человеческое счастье составляют покой, беззаботное веселье, шумный пир друзей – таково убеждение юного поэта («Пирующие

студенты» (1814 г.). В лицейский период Пушкин ставит это выше общественных и государственных дел. Чувство сердечной привязанности к своим друзьям присутствует даже в гражданской лирике петербургского периода. Поэты-декабристы видели в дружбе союз людей, скрепленный одной идеей, целью. Но в лирике Пушкина этого периода высокая цель не исключает наслаждение дружеским общением, даже наоборот, дружба становится опорой и поддержкой в гражданском служении долгу и отечеству. В этот же период Пушкин начинает разрабатывать в своих стихах тему свободы, и дружба становится как бы почвой этой свободы. Соединение интимного чувства дружбы, равно как и любви, с высокими гражданскими чувствами отражено в стихотворении «К Чаадаеву» (1818 г.). Поэт призывает адресата к высокой цели не только как политического единомышленника, а именно как друга, что подчеркнуто обращениями «мой друг», «товарищ». Послание «К Чаадаеву» является шедевром дружеской вольнолюбивой лирики. Здесь поэт отказывается от всего круга «частных» тем, от всего «личного», и переплавляет его в чувство гражданское. А через шесть лет в стихотворении «Чаадаеву» Пушкин демонстративно отказывается от «гражданской» присяги 1818 года («И на обломках самовластья // Напишут наши имена» [46; с. 56]), чтобы присягнуть теперь одной только дружбе: «На камне, дружбой освященном, // Пишу я наши имена».

В первой половине 1820-х наступает разочарование в гражданских идеалах. Пушкин уезжает в южную ссылку, где оказывается полностью охвачен романтическими настроениями. Дружеская лирика в этот период творчества поэта очень своеобразна: романтик никогда не ищет счастья в друзьях, он порывает со своим прошлым. Малочисленную дружескую лирику этого периода характеризует стихотворение «Дружба» (1824 г.): «Что дружба? Легкий пыл похмелья, // Обиды вольный разговор, // Обмен тщеславия, безделья // Иль покровительства позор» [47; с. 46]. Мотив этого стихотворения затем подхватит Лермонтов, что станет основным

настроением его лирики. У Пушкина теперь друзьями становятся море и горы, но с ними поэт не может быть на равных, хотя и говорит о шуме моря, прощаясь с ним, что шум этот как «друга ропот заунывный, как зов его в прощальный час». Но наследие романтического периода – жажда свободы – не оставляет поэта. В лирике этого периода звучит тема внутренней свободы. Дружеские чувства не зависят от политики, в них более свободы, чем в гражданских. В стихотворении «19 октября 1827», написанном к лицейской годовщине, Пушкин говорит о том, что он по-прежнему помнит о всех своих друзьях, где бы они ни были. Для него они все равны, и те, кто на «царской службе», и те, кто в «мрачных пропастях земли». «Я гимны прежние пою» [47; с. 176], – говорит поэт в стихотворении «Арион» (1827). Пушкин остается по-прежнему верен своим друзьям-декабристам. Он поддерживает их в трудный для них час своим знаменитым посланием в Сибирь «Во глубине сибирских руд...» (1827 г.). В этом стихотворении нет ни строчки о политическом перевороте, оно целиком наполнено дружеским участием, и под мечом, упоминающимся в конце стихотворения («И братья меч вам отдадут» [47; с. 165]), разумеется не новое восстание, а символ дворянской чести. Пушкин не разделяет политических взглядов декабристов, но душою Пушкин всегда остается с ними, как это предполагает поэтизированный им в стихотворении «19 октября 1825 года» культ дружбы: «Друзья мои, прекрасен наш союз!// Он как душа, неразделим и вечен» [47; с. 102]. Но в этом стихотворении, открывающем цикл стихотворений, посвященных лицейским годовщинам, уже четко просматривается тема одиночества. Поэту больно оттого, что рядом нет его друзей: «Печален я, со мною друга нет,// С кем долгую запил бы я разлуку» [47; с. 102]. Эти настроения все больше и больше завладевают поэтом. Стихотворение «Чем чаще празднует лицей...» (1831 г.) тоже наполнено грустью. Итак, в конце жизни поэт возвращается к лицейской теме, но насколько иначе звучит она! Лицей становится в сознании Пушкина идеальным царством дружбы, а

лицейские друзья – идеальной аудиторией его поэзии, хранителями культа дружбы.

Целью разработанного нами конспекта урока по дружеской лирике А.С. Пушкина становится формирование представления о «дружбе» как источнике, объединяющем близких по духу людей, дающем вдохновение в не омрачённые преследованием времена, веру в светлое будущее и силы жить и бороться за общие идеалы во времена невзгод в процессе сравнения посланий поэта к своим друзьям: отрывок из послания к кн. Горчакову (Питомец мод...» (1819 г.), стихотворения «К Чаадаеву» (1817 г.) и «И.И. Пущину» (1826 г.). Сопоставление будет проходить по первому пути, определённому Соболевым [57] – обособленный анализ стихотворений с последующим сравнением. Результат такого сравнения обнаруживается в последующем анализе домашних творческих работ учащихся (форма: сочинение или эссе на выбор).

Конспект урока

Орг. момент

– Здравствуйте, ребята, присаживайтесь. Проверьте свою готовность к уроку, мы начинаем.

Актуализация темы. Создание мотивирующей читательской установки. Формулирование темы

– Перед вами на слайде высказывание В.Г. Белинского. Вспомните стихотворения Пушкина и его биографию и подумайте, какое слово мы могли бы вставить на место пропуска? Что было вторым «источником счастья и горя всей его жизни»?

«Почти всегда любовь и _____ (дружба), как чувства, наиболее обладавшие и бывшие непосредственным источником счастья и горя всей его жизни. Он ничего не отрицает, ничего не проклинает, на всё смотрит с любовью и благословением. Самая грусть его, несмотря на её глубину, как-то необыкновенно светла и прозрачна: она умеряет муки души и целит раны сердца».

Дружба, верно. Итак, кто может сформулировать тему нашего урока?
Лирика А.С. Пушкина, посвященная дружбе (тема выведена на слайде)

Определение целей урока

– *Определим для себя цели нашего урока и составим план работы. Как вы думаете, с как мы должны сегодня поработать. Чтобы понять, что вкладывает Пушкин в понятие «дружбы»?*

- 1) познакомиться с адресатами-друзьями А.С. Пушкина;
- 2) познакомиться с произведениями, посвященными дружбе, проанализировать;
- 3) сравнить понимание ДРУЖБЫ в стихотворениях;
- 4) понять, что для А.С. Пушкина значила ДРУЖБА.

– Проанализировав несколько произведений Поэта, посвященных дружбе, мы сможем сравнить и сделать вывод о том, как изменяется со временем понимание ДРУЖБЫ поэтом. Напишем творческую работу.

Ранее мы уже познакомились с друзьями А.С. Пушкина.

На слайде представлены портреты друзей поэта (Петр Андреевич Вяземский, Денис Васильевич Давыдов, Иван Иванович Пущин, Вильгельм Карлович Кюхельбекер, Антон Антонович Дельвиг, Евгений Абрамович Баратынский, Николай Михайлович Языков, Дмитрий Владимирович Веневитинов).

Ваша задача – определить, кто изображён (возможно дать персоналии для облегчения работы).

Итак, какие имена вам были уже знакомы? Чем были связаны эти литераторы? (два старших друга-современника Д. Давыдов и П. Вяземский; лицейские друзья-поэты А. Дельвиг и В. Кюхельбекер; младшие современники Д. Веневитинов, Н. Языков и Е. Баратынский) Некоторые исследователи включают в этот список литераторов Жуковского, Батюшкова, Крылова и называют это круг «поэтами пушкинской поры).

Работа с литературным материалом (беседа)

– Посмотрите на слайд, на котором представлены слова Н.В. Гоголя о литературной ситуации того времени.

«Что же касается до Пушкина, то он был для всех поэтов, ему современных, точно сброшенный с неба поэтический огонь, от которого, как свечки, зажглись другие самоцветные поэты. Вокруг его образовалось их целое созвездие».

– Как вы понимаете это высказывание? (Пушкин был настолько ярким, что «зажёг» и других поэтов, которые вместе образовали союз)

Рассмотрим понятие созвездие. Чем отличаются просто звезда от созвездия? (в созвездии звёзды соединены)

Это значит, что поэтов должно что-то объединять. Существование такого союза можно считать реальным. Об этом свидетельствует множество дружеских посланий. Познакомиться с ними вы можете в книге Т.Н. Марковой «Поэты пушкинской поры» [37]. В книге также представлены статьи по творчеству ранее названных поэтов и отношениям, связывающим литераторов с Пушкиным (*ориентирование школьников на чтение дополнительной литературы*).

Нельзя говорить о том, что поэты были тенью Пушкина. Они окружали его, были самобытны. Идеино-эстетическая близость поэтов заключалась в том, что оригинальное развитие каждого воплотило одну или некоторые из сторон поэтической системы Пушкина: (ранее по программе идёт урок по поэтам пушкинской поры)

Запись в тетрадь

1) сознательная направленность против догматики классицизма, с её ограничениями идей, тем, жанров, выразительных средств;

2) стремление отразить сложный внутренний мир, мысли и переживания современного человека нового 19 столетия;

3) стремление придать лирическому герою ярко индивидуальные черты в сочетании с типическими;

4) тяготение к гармонии идеи и образа, мысли и чувства.

– Вспомните, где Пушкин познакомился со своими первыми друзьями, чувства к которым он пронёс через всю свою жизнь?

С Дельвигом, Пушциным и Кюхельбекером Пушкин вместе учился, Жуковский принимал у него экзамен. Конечно, поэт не мог не посвятить этому прекрасному времени стихотворения.

– Чтобы разобраться в том, каким содержанием наполняется у Пушкина понятие ДРУЖБА, мы проанализируем отрывок из послания лицейскому другу А.М. Горчакову, написанным в 1819 году (поэту 20 лет). Поэт покинул свет (Петербургский период) и вернулся в свое родовое поместье, из которого и пишет своему другу эти строки.

Установка на слушание

– Сейчас я прочитаю отрывок, ваша задача – подумать, каким чувством пронизано стихотворение.

И, признаюсь, мне во сто крат милее

Младых повес счастливая семья,

Где ум кипит, где в мыслях волен я,

Где спорю вслух, где чувствую живее,

И где мы все – прекрасного друзья... [46; с. 95]

Аналитическая беседа

– Какими же чувствами пронизано стихотворение?

С одной стороны, в строках чувствуется тоска по прежним временам, где друзья могли быть вместе, с другой – радостью воспоминаний, которые захватывают поэта.

– Чем дороги лицейские годы для поэта?

Друзья для поэта – это люди, с которыми он «волен в мыслях», с кем он может спорить «вслух» (Почему поэт употребляет это наречие? Возникающие позже декабристские, вольнолюбивые, революционные мысли под запретом), с которыми он чувствует жизнь ярче. Из этих строк видно, что друзей объединяло кипение ума, вольность мысли, живые

чувства, любовь к прекрасному. Дружба возникает на основе идейного единства. Такая дружба самая высокая и глубокая. Какими же предстают друзья в этом отрывке?

Друзья – люди, объединенные интеллектуальными интересами, любовью к свободе и прекрасному. (о лицейском периоде) *Запись в тетрадь*

– Познакомимся с ещё одним посланием Пушкина к лицейскому знакомому – стихотворение «К Чаадаеву». (Пушкину 19 лет). Хотя прошлое послание написано позже, в нём давалось понятие ДРУЖБЫ в воспоминаниях о Лицее. Поэтому мы его проанализировали раньше.

Биографический комментарий учителя (может быть дан для самостоятельной подготовки ученику)

Петр Яковлевич Чаадаев (1794–1856 гг.) был человеком оригинального ума и блестящего образования. Пушкин познакомился с ним еще лицеистом в Царском Селе. Чаадаев, офицер, участвовавший в Бородинском сражении и заграничных походах, «заставлял его мыслить» (Я. И. Сабуров).

В 30-е годы, резко критикуя жизнь николаевской России в «Философических письмах», Чаадаев усомнился в великом будущем родины, и Пушкин оспорил его взгляд. Но привязанность к Чаадаеву была горячей. «Никогда я тебя не забуду, – пишет Пушкин на юге в дневнике. – Твоя дружба заменила мне счастье» [67].

Установка на слушание

– Я прочитаю вам стихотворение. Ваша задача – выделить строки, в которых поэт даёт определение понятию друг.

Выразительное чтение стихотворения учителем [49; с. 65].

Аналитическая беседа

– Каково настроение стихотворения? В зависимости от чего оно изменяется? (разочарование сменяется высоким гражданским порывом и призывом верить в светло будущее для страны)

1. Каков жанр стихотворения (послание) *Запись в тетрадь*

2. На какие части можно разделить стихотворение?

(три части: разочарование, надежда, призыв посвятить России «души прекрасные порывы»)

3. Поработаем с каждой частью.

1) Почему любовь, надежда, тихая (поэтическая) слава осознаются в послании как «обман» и «юные забавы»? (по сравнению с другим «желаньем» они кажутся несерьёзными «забавы», это еще не настоящая жизнь, не явь («как сон»), не день («как утренний туман» – ср-во выразительности – сравнение)

2) Что означает глагол «внемлем»? Ждём «с томленьем упования» – что это означает? (жаждем всей душою, надеемся)

3) Какой глагол, употреблённый поэтом, говорит о серьёзности и силе желания лирического героя? («желанье» «горит», герои «горят»)

4. Как показано особое восприятие героем и его друзьями призыва отчизны? (призыв они слышат «нетерпеливою душой», а не органом слуха)

5. Зачем дается сравнение ожидания вольности с любовным ожиданием? (теперь любовь вытеснена свободой, лирический герой отдаётся свободе с той же страстью, как раньше любви)

6. Что делает порывы души «прекрасными»? (в сердцах молодых людей «честь» – одно из самых важных для Пушкина чувств в человеке) Против чего призывает бороться поэт? (простив самовластья – неограниченного ничем произвола власти)

7. Откуда видно, что разрушение этого «самовластья» – это подвиг? (имена «героев» будут написаны на «обломках», т.е. прославят героев в веках)

8. В чем оригинальность этого стихотворения как послания? (послание – личное, интимное стихотворение, а здесь показана неразрывность личного и гражданского, «прекрасные порывы души» поэт предлагает «посвятить Отчизне»)

9. Какова основная *идея* стихотворения? (нравственное гражданское взросление человека) *Запись в тетрадь*

10. Кем предстаёт друг в послании? (товарищем в борьбе за свободу, они близки в этой жажде свободы)

– Какое определение друга мы можем вывести из этого послания?

Друг – идейный товарищ, помощник в борьбе за свободу

Запись в тетрадь

Развитие творческого воображения, сравнение литературы с произведениями другого вида искусства (это задание по сравнению с памятниками предложено в программе под ред. В.Г. Маранмана [45])

– Посмотрите на слайд, перед вами несколько памятников Пушкину. Представьте себе поэта, читающего это стихотворение. Под каким из них можно было бы подписать «К Чаадаеву» и почему?

1) Памятник А.С. Пушкину в Москве в Елоховском проезде.

2) Памятник А.С. Пушкину в Царском Селе.

3) Памятник А.С. Пушкину в Санкт-Петербурге на площади Искусств (А.С. Пушкин в отличие от других скульптур изображён в полный рост, его уверенный взгляд и поза соответствуют призыву, содержащемуся в стихотворении).

4) Памятник А.С. Пушкину в Болдине.

– Познакомимся с ещё одним стихотворением «И.И. Пущину», написанным уже в 1826 году. Начато ещё в 1825 году во время ссылки в Михайловском вскоре после посещения Пущиным поэта. Окончательный текст – 1826 год, когда Пушкин узнал, что его друг отправлен на каторгу за участие в восстании декабристов. *Возможное индивидуальное задание: подготовить сообщение о лицейской дружбе Пушкина и Пущина по дневниковым записям поэта, представленным в Пушкинской библиотеке.*

– Декабристами были 2 лицейских друга поэта – Кюхельбекер и Пущин. Последний стал самым близким другом Пушкина. Юноши жили в соседних комнатах и были неразлучны.

Ориентирование на чтение дополнительной литературы

Во время своего посещения Пущин познакомил Пушкина с комедией Грибоедова «Горе от ума», которую вы недавно изучали. После возвращения из ссылки в 1956 году написал воспоминания о Пушкине «Записки о дружеских связях с А.С. Пушкиным».

Установка на слушание

– Послушайте стихотворение и подумайте, с какой целью было написано послание?

Выразительное чтение стихотворения учителем [47; с. 156].

Групповая работа

– Для анализа этого стихотворения мы разделимся на 3 группы:

1 группа: Работа с композицией. Ответить на вопросы:

1) На какие части можно поделить стихотворение в соответствии с доминирующими в них мотивами? (на две части: мотив воспоминания о посещении Пущина ссыльного Пушкина и мотив надежды на облегчение страданий Пущина этим посланием)

2) Какое жанровое определение можно было бы дать второй части и почему? (молитва, поэт просит Святое Провиденье)

2 группа: Работа с настроением

1) Каким настроением проникнуто стихотворение? (светлым, ностальгирующим)

2) С какой целью Пушкин послал это стихотворение другу? (поэт хотел приободрить друга, дать ему надежду и сказать спасибо)

3 группа: Работа с выразительными средствами и лексикой

1) Как поэт создаёт у читателя ощущение, что приезд друга – это дар судьбы? (фоном для этой встречи поэт делает печальную картину зимней деревенской жизни («двор уединенный, / Печальным (эпитет) снегом занесенный») аллитерация на О в последней строке)

2) С какой целью автор использует такие глаголы, как «благословить», «даровать», «огласить», «озарить», и

прилагательные «бесценный» и «уединенный»? (слова высокого стиля показывают, как благородно чувство любви к другу) («блеск роскошной поэзии» по слова В.Г. Белинского)

– Печален ли конец стихотворения? Почему?

Нет, лирический герой уверен, что его послание дойдёт до друга детства и облегчит его страдания, дарует то же утешение, что и в свое время даровал поэту Пушкин, посетив его во время ссылки в Михайловском).

– Каким же предстаёт ДРУГ в этом стихотворении? Друг – это верный товарищ, несущий с собой надежду в тёмные времена.

– Какова основная идея произведения? (сила дружбы прочнее тюремных цепей, луч лицейского братства способен рассеять мрак заточения)

Пушкин, находящийся в это время в ссылке в Чите, получил послание только в 1828 году от одной из жён декабристов. В своих воспоминаниях он написал:

«Отрадно отозвался во мне голос Пушкина. Преисполненный глубокой, живительной благодарности, я не мог обнять его, как он меня обнимал, когда я первый раз посетил его в изгнание».

Как видите, послание нашло свой благодарный отклик. Поэт достиг своей цели.

Подведение итогов через сравнение выведенных из посланий понятий Пушкина о друге.

– Сегодня мы проанализировали 3 послания и вывели 3 определения понятия ДРУГ у Пушкина. Кто может сравнить понимание «дружбы» в разные периоды жизни поэта (лицейский, ссылка в Михайловском и последекабрьский (петербургский) период) и обобщить эти 3 вывода?

Дружба у Пушкина – отношения, объединяющие близких по духу людей, дающие вдохновение в не омрачённые преследованием времена, веру в светлое будущее и силы жить и бороться за общие идеалы во

времена невзгод. *Запись в тетрадь*

Начавшаяся на лицейской скамье, она сопровождает поэта на протяжении всей жизни. Время и пространство не властно над дружбой. Несмотря на отличия в общественном положении, лицеисты будто соединялись вновь в стихотворениях, посвященных лицейским годовщинам. Силой поэтического воображения он охватывал и тех, кто наслаждался жизнью, и тех, кто был одинок и несчастлив «и в бурях, и в житейском горе, / В краю чужом, в пустынном море, / И в мрачных пропастях земли!» [47; с. 189]) – вспомните стихотворение «19 октября 1827». Для Пушкина дружеская поддержка – это высшее проявление человечности, требующее отваги и мужества, силы воли и готовности исполнить свой долг. Ход времени только подчёркивает неизменность дружбы.

Задавание домашнего задания

– Итак, мы сегодня очень плодотворно поработали, вы показали высокий уровень работы с текстом и, надеюсь, совершенствовались в использовании сравнения при анализе лирики. Поэтому для вас не составит сложности обобщить то, с чем мы работали на уроке, и, используя сравнение, написать развёрнутый ответ (эссе или сочинение) на вопрос: Каким содержанием наполняется понятие «дружба» в лирике А.С. Пушкина? (на примере проанализированных произведений) Сегодня мы анализировали понятие дружбы в посланиях Пушкина. Вы также можете проанализировать самостоятельно и другие стихотворения Пушкина, посвященные дружбе, например: «19 октября» («Роняет лес багряный свой убор...»), и сделать выводы, используя сравнение.

2.5 Сопоставление произведений разных поэтов на одну тему

Литература является связующим звеном для многих видов искусства, об этом мы говорили в предыдущем параграфе. Однако, образуя органичный синтез с живописью, музыкой, театром и кино, она не теряет

собственной целостности. Общие магистральные темы пронизывают произведения совершенно разных авторов, а их отличающиеся взгляды на одинаковые ситуации дают читателю возможность более глубоко осмыслить целую плеяду конструктов: от незыблемых нравственных констант до простых житейских событий, происходящих в жизни каждого человека.

Роль приёма сопоставления произведений разных авторов на одну тему невозможно переоценить, ведь именно он позволяет изучить проблему, заявленную в тексте, наиболее полно. Применимо к прохождению школьной программы по литературе, такой способ работы с текстом становится прекрасным вариантом развития когнитивных способностей школьников. Психологи давно выявили положительный результат техник сопоставления различных понятий или целых систем.

Например, в своих экспериментальных работах по изучению данного явления П.Н. Груздев и Г.Д. Кириллов пришли к выводу о большой дидактической силе такого приёма, так как он улучшает способность оперировать масштабными умозрительными комплексами, учит внимательно относиться к деталям. Помимо развития когнитивной составляющей, сопоставление произведений разных авторов позволяет учителю показать, насколько по-разному можно осмыслить одну и ту же тему, какие аспекты заданной проблемы более явно отражаются в текстах тех или иных авторов.

Таким образом, формируется чуткость к неповторимому художественному слогу писателей и поэтов, потому как, рассуждая об одном и том же, разные авторы проявляют свою творческую индивидуальность.

Изучением сопоставления художественных произведений как приёма плодотворной работы на уроках литературы занимались такие исследователи, как Н.В. Исаченкова, В.Г. Маранцман, И.Л. Шолпо, В.И. Водовозов, Н.М. Свирина. Специалисты, исследующие использование

данного приёма в изучении при анализе лирики, говорят о его важности в развитии способности обобщать большие информационные блоки [6], о роли в формировании коммуникативной деятельности на уроке [9].

Н.В. Исаченкова отмечает: «Наиболее эффективными на современном этапе модернизации образования нам кажутся такие приёмы проблемно-поискового метода, как сравнение и сопоставление» [17; с. 1]. Важность сопоставительного анализа также акцентирует учебная программа по литературе, разработанная авторским коллективом под руководством В.Г. Маранцмана. Сопоставление произведений разных авторов обостряет внимание школьников к проблеме традиций и новаторства [45]. Так, уже учащиеся 5–6 классов сравнивают эмоциональные лейтмотивы своеобразия настроений в стихотворениях Ф.И. Тютчева «Что ты клонишь над водами...» и А.А. Фета «Ива» [45; с. 108].

Сравнение лирических произведений наиболее ярко высвечивает их проблематику, стилистику, индивидуальность авторского «Я», позволяет юному читателю сформировать собственное мнение о теме, предлагая вариативность трактовки. Например, Н.М. Свирина предлагает рассмотреть образ Петербурга [41] в русской лирике на примере стихотворений, представленных в хронологической последовательности: Г.Р. Державин «Весна», А.С. Пушкин Вступление к поэме «Медный всадник», И. Никитин «Когда Невы, окованной гранитом...», К.К. Случевский «Утро над Невою», И.А. Бунин «Просыпаюсь в полумраке...», А.А. Блок «Петроградское небо мутилось дождем...», Б.Л. Пастернак «Петербург» [39; с. 71].

Сопоставление как приём и как мыслительный акт позволяет совершить процедуру систематизации изучаемых явлений в их совокупных характеристиках и отношениях друг к другу на уровне понятий [39; с. 141]. Так И.Л. Шолпо предлагает подросткам сопоставить стихотворения «Печальная береза у моего окна...» А. А. Фета и «Белая береза под моим

окном...» С. А. Есенина, обращая внимание на общность не только тем и изображаемого, но и на построение произведений [40; с. 18].

Целью сопоставления произведений разных авторов на одну тему является развитие когнитивных способностей учеников, акцентирование внимания на уникальности поэтического мировоззрения, языка авторов (становление читательской зоркости), формирование собственного отношения к теме произведений, развитие мировоззренческой позиции и морально-нравственного комплекса через внимание к вневременным темам и связи различных эпох; осознание целостности литературы как вида искусства.

Мы изучили школьные программы по литературе, чтобы выявить, как методисты предлагают работать со сравнительным анализом лирических произведений А.С. Пушкина 9 классах.

В.Г. Маранцман в программе по литературе для 9 класса на уроке знакомства с поэтами Пушкинской поры ставит перед классом задачу объяснить связь их творчества с поэзией Александра Сергеевича. Для этого ученикам предлагается сопоставить одну из русских песен Дельвига с «Песней западных славян» Пушкина, идиллии Дельвига «Дамон» и стихотворения Пушкина «Прозерпина» [45]. Работая с лирикой Е.А. Баратынского, В.Г. Маранцман обращает внимание на сравнение «Признания» Баратынского и «Я вас любил...» Пушкина; «Элегии» Баратынского (1821) и стихотворения Пушкина того же года «Я пережил свои желанья...»; «Осени» Пушкина и одноименного стихотворения Баратынского. Таким образом, перед школьниками обозначаются яркие стилевые особенности поэтов, различия их мировоззрений, характерные черты характера и вместе с тем общность чаяний и принципов, объединивших их.

На уроке по А.С. Пушкину в 9 классе по программе И.Н. Сухих [29] проводится обширная работа по сопоставлению произведений Александра Сергеевича с близкими по теме стихотворениями других поэтов:

«Памятник» с «Памятником» Г.Р. Державина, «К морю» с «Морем» В.А. Жуковского. На уроке по М.Ю. Лермонтову предлагается сопоставительный анализ стихотворений «Пророк» А.С. Пушкина и «Пророк» М.Ю. Лермонтова.

На уроках любовной лирики методист [29] сопоставляет пушкинские стихотворения с произведениями других великих русских поэтов: «Я вас любил...» и «Я не унижусь пред тобою...» М.Ю. Лермонтова (лейтмотив конечности любви и различное отношение к расставанию с любимой у поэтов), «Сожжённое письмо» и «Горящие письма» Н. А. Некрасова (время в любовной лирике), «Я помню чудное мгновенье...» и «О доблестях, о подвигах, о славе...» А.А. Блока (история чувства и его роль в жизни поэта).

У В.Я. Коровиной [30] урок по образам родной природы в русской литературе подразумевает самостоятельную письменную работу по сопоставительному анализу двух стихотворений из предложенных: А.С. Пушкин «Цветы последние милей...», М.Ю. Лермонтов «Осень», Ф.И. Тютчев «Осенний вечер», А.А. Фет «Первый ландыш» и А.Н. Майков «Поле зыблется цветами...». На уроке, посвящённом теме самооценки творчества в стихотворении Пушкина «Памятник» в самостоятельную работу включено сравнение с произведениями Горация, Державина, Ломоносова, Маяковского, Ахматовой и Бродского. На занятии по М.Ю. Лермонтову Коровина [30] предлагает рассмотреть образ поэта-пророка в сравнении с одноимённым стихотворением Пушкина.

Н.В. Беляева [3] в 9 классе на уроке, посвящённом творчеству А.С. Пушкина, обращает внимание на гражданскую тему в лирике, сравнивая композиции стихотворений «Воспоминания в Царском Селе» А.С. Пушкина и «Осень во время осады Очакова» Г.Р. Державина. Тема памятника в поэзии рассматривается через призму эпох: практическая работа, рассчитанная на 4 группы, реализуется путём сопоставления Пушкинского «Памятника» с «Памятником» В.Я. Брюсова, фрагментами

из стихотворения В.В. Маяковского «Юбилейное» (со слов «Ну, пора: / рассвет / лучища выкалил...») и из поэмы А.А. Ахматовой «Реквием» (со слов «А если когда-нибудь в этой стране...»), со стихотворениями «Я памятник воздвиг себе иной...» И.А. Бродского и «Памятник» Р.Г. Гамзатова.

Сравнивая между собой различные лирические произведения, школьники выявляют особенности стиля поэтов, их мировосприятие. Задача различения поэтической манеры значительно упрощается, ученики видят не просто текст, а личность классика, что позволяет избежать «хрестоматийного глянца». Итог: школьник формирует личное, основанное на собственном читательском опыте отношение к произведению и поэту.

Прежде чем приступить к иллюстрации заявленного аналитического приёма, мы считаем важным рассмотреть методические рекомендации на эту тему.

Методика работы с приёмом сопоставления лирических произведений

Разработкой рекомендаций на эту тему занимались К.Д. Ушинский, Н.В. Исаченкова, В.Я. Мацыяка, Н.А. Соболев, А.К. Киселев, С.А. Зинин. Говоря о сопоставительном анализе в лирике, стоит отметить, что подобный приём более часто используется при работе с прозаическими текстами. В данном случае выбор в пользу прозы обусловлен в большей степени страхом привести всё сравнение к перечислению стилистических особенностей текстов, тем самым низведя такую работу до простого технического списка. Однако мы считаем, что соблюдение методики работы с текстами позволит предотвратить такой исход. Приём сопоставительного анализа отлично подходит для изучения лирики, так как позволяет школьникам актуализировать предыдущий опыт изучения произведений и самостоятельно в ходе исследования открыть для себя смысл текста. В разработанном фрагменте урока мы будем использовать

межтекстовые сопоставления по методике С.А. Зинина [15], так как именно его вариант наиболее полно отражает цель сравнительного анализа применительно к лирике.

Целью сопоставления лирических текстов на одну тему является выделение авторских концепций и взглядов, изучение ярких отличительных черт поэтического слога, внимание к вечным для литературы темам и вариантам их разработки, создание ситуации формирования собственного взгляда на произведение или нравственный концепт.

Поскольку в данном параграфе внимание акцентировано на сопоставлении лирических произведений разных авторов на одну тему, мы предлагаем пути исследования, применимо к этой учебной ситуации.

1. Выразительное чтение предложенных текстов. Возможно чтение актёрами или подготовленное выступление школьников.

2. Аналитическая беседа, выявляющая сходство и различия текстов.

Работа с каждым текстом по отдельности, затем их сопоставление. Включает анализ культурной и исторической эпохи, во время которой написаны произведения, особенности жизни поэтов в этот период. Используем вопросы на все сферы восприятия, двигаясь от общего к частному, выявляем особенности. Полезно пользоваться таблицей во время работы с текстами.

Таким образом более наглядно представляются аспекты отражения темы, общее и различное в стихотворениях. Авторская интерпретация отлично иллюстрируется при помощи работы с лексико-семантическим полем понятий, представленных в стихотворениях. Например, что такое любовь для каждого из поэтов «любовь», «бессмертие» и т.д. После изучения лексики можно приступить к рассмотрению художественно-образительных средств и их роли в отражении мировоззрения автора и его отношения к теме. Примеры вопросов: каким настроением проникнуто каждое из стихотворений? Каково эмоциональное состояние лирических

героев? Чем они похожи? Что акцентируют авторы в своих вариантах интерпретации темы? Что важно для них? Какие средства художественной выразительности используют поэты и с какой целью? В чём основные лексические различия текстов?

Определение проблематики произведений. Устанавливаем связи между стихотворениями, говоря о важности проявления духа времени в лирике, личного опыта поэтов. Отмечаем традиционное и новаторское в осмыслении проблематики. Запись выводов в виде таблицы или mind-карты.

Сопоставление произведений разных поэтов на одну тему: «Памятники» Горация, Ломоносова, Державина и Пушкина

Роль темы памятника в русской и зарубежной литературе колоссальна, и это неслучайно. Какая метафора может точнее передать идею поэтического бессмертия? Понимание бренности всего сущего и вневременных характеристик искусства характерно для темы поэта и поэзии, наверное, именно поэтому памятник как гарант вечной поэтической жизни встречается в мировой литературе совершенно разных эпох.

Квинт Гораций Флакк положил начало огромной теме в мировой литературе ещё в 1 веке до н.э. в своей тридцатой оде третьей книги «Carmina». Исследователи называют также древнегреческих поэтов Пиндара (5 век до н.э.) и Солона (6 век до н.э.), толкуя их творчество как предтечу литературной традиции «памятника», однако родоначальником всё же стоит считать Горация.

Около двадцати переводов и вольных переложений на русском языке и большое количество переводов этой оды на другие европейские языки как нельзя лучше иллюстрируют ценность произведения Горация, огромную роль темы памятника в мировой и русской литературе. Знакомясь с текстами, читатель видит, как менялись грани понимания проблемы творческого бессмертия с ходом времени и сменой культурных

парадигм, как менялось самосознание творца.

Классический перевод Ломоносова, созвучный оригиналу и органично закрепивший в классицизме своей идеей служения обществу, вариант Державина, в котором бессмертие определяется уже не новаторством работы с поэтическим текстом, но гражданским мужеством говорить о свободе.

Пушкинский «Памятник» – гимн борьбы с «жестоким веком» и стяжания вечной жизни поэта во многом благодаря его народности. Оба варианта «Памятника» Брюсова иллюстрируют устремлённость поэта в будущее: не Музе дано решать судьбу творческого наследия, а грядущему. Ходасевич в своей интерпретации отрицает величие своего наследия, однако уверен в прочности того, что создал, а Высоцкий совсем отрицает идею памятника с христианской традиции «не сотвори себе кумира».

Таким образом, прослеживая вместе со школьниками развитие литературной традиции «памятника», мы наблюдаем трансформацию жанровой основы, рассуждаем о том, почему именно русской литературе эта тема оказалась так близка, приходим к идее вневременной основы литературы вообще. Важно подтолкнуть учеников к размышлению о таких вечных темах, как истинное бессмертие, сила творчества, гражданский долг. Изучение «Памятника» Пушкина в школьном дискурсе способствует пониманию невероятной важности темы поэта и поэзии, её временной универсальности.

Это стихотворение Александра Сергеевича прекрасно иллюстрирует нравственные и гражданские ценности самого поэта, является итогом творческого пути. Сопоставление этого текста с другими «Памятниками» позволяет отработать навык сопоставительного анализа лирических текстов, ведь произведение Горация – одно из немногих, нашедших столь бурный отклик среди поэтов совершенно разных эпох.

Далее в таблице 5 мы рассмотрим, как методисты [29; 30; 31; 45] предлагают построить работу с «Памятником» на уроках литературы.

Таблица 5 – Сопоставление программ по литературе

Программа	Урок	Произведения для сопоставления	Вариант предложенной работы с произведением
1	2	3	4
В.Я. Коровина	Г.Р. Державин. «Памятник». Традиции Горация	Сопоставление с нормами классицизма	Чтение текста, аналитическая беседа. Письменный ответ на вопрос «В чём видит свои поэтические заслуги лирический герой стихотворения Державина „Памятник“?».
	Квинт Гораций Флакк «К Мельпомене»	Перевод Шервинского сравнивается с переложениями Ломоносова и Державина	Самостоятельная работа. Письменный ответ на вопрос «Чем схожи и различны ода Горация «К Мельпомене» с одами Ломоносова и Державина?». [46]
	А. С. Пушкин. «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...»: самооценка творчества в стихотворении	Сопоставление с текстами предшественников и последователей	Выразительное чтение, аналитическая беседа. Самостоятельная работа: письменный сопоставительный анализ с одним из стихотворений предшественников или последователей. Проектная деятельность: Составление коллективного сборника школьных исследовательских работ «Тема памятника в русской и мировой поэзии: Гораций, Державин, Ломоносов, Пушкин, Маяковский, Ахматова, Бродский и др.» [46]
И.Н. Сухих	Г.Р.Державин. Оды		Традиция и личный смысл в «Памятнике» - аналитическая беседа.
	А.С. Пушкин. Лирика.	«Памятник» Г.Р. Державина	Сопоставительный анализ произведений

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4
В.Ф. Чертов	А.С. Пушкин. Жизнь и творчество		Выразительное чтение, аналитическая беседа о традициях античной поэзии, классицизма, романтизма и реалистические тенденции в поздней лирике Пушкин [46].
	Г.Р. Державин. Жизнь и творчество		Выразительное чтение, аналитическая беседа о представлениях поэта о подлинных жизненных ценностях, гражданском и нравственном максимализме, основных темах и проблемах поэзии. Философская проблематика.
В.Г. Маранцман	А.С. Пушкин. Лирика	Сравнение с одой Горация в переводе М. Ломоносова и Г. Державина.	Прослушивание и оценка чтения стихотворения актерами (А. Шварц, Д. Журавлев, В. Яхонтов), аналитическая беседа.

Проанализировав методические программы разных авторов, мы можем сделать вывод о том, что сопоставление как приём анализа «Памятника» используется всеми методистами, кроме В.Ф. Чертова, изучение «памятников» у которого всё же подразумевает изучение вне сопоставления.

Для того, чтобы проиллюстрировать работу с вышеуказанным текстом, приведём пример сопоставительного анализа произведений Горация, Ломоносова, Державина и Пушкина на уроке, посвящённом сравнению «Памятников» великих поэтов.

Конспект урока

– Здравствуйте, ребята. Сегодня нам предстоит очень интересный разговор. Обратите внимание на слайд *(на слайде представлены*

изображения памятника, поэтов и поэтического сборника). Как вы думаете, что объединяет эти изображения? В определённый период своего творчества каждый поэт задумывается над наследием, которое оставляет потомкам. Он создаёт своего рода литературный памятник, в котором излагает свои взгляды на суть поэтического труда. Таким образом, тема поэта и поэзии, знакомая вам по предыдущим годам обучения, становится путеводной нитью, соединяющей эпохи. Может быть, вы слышали о каких-то литературных памятниках? Памятник поэту и поэзии – это то, что сегодня станет для нас предметом изучения на уроке.

Определение цели урока

– Кто сможет определить цель нашего урока? Мы познакомимся с «Памятниками» великих поэтов и узнаем, в чём их смысл, сходство и различие.

На слайде изображены четыре чёрных прямоугольника с вопросами

На слайде вы можете увидеть четыре прямоугольника. За ними скрываются образы поэтов, написавших произведения, которые мы сегодня будем изучать. Позже мы узнаем, кто за ними скрывается. В ходе работы с текстами не забывайте заполнять таблички, лежащие на ваших столах. Они помогут глубже понять произведения, увидеть, в чём их сходство, а в чём различия. В конце занятия мы обратимся к ним, чтобы подвести итог.

Итак, литературный памятник как жанр возник очень давно. Его основоположником принято считать поэта, с которым мы сейчас познакомимся.

Установка на слушание

– Сейчас я прочитаю первый текст. У вас на столах лежит его копия, помеченная цифрой 1. Ваша задача: внимательно слушать чтение и предположить, когда было написано это произведение и что поэт считает своей главной заслугой.

Аналитическая беседа

– Как вы думаете, когда было написано это произведение? Что указывает на это время?

Очевидно, что оно написано очень давно. Такие слова, как Ауфид, Давн, Капитолий, Мельпомена указывают нам на древность. Обратите внимание на слайд, на котором представлен лексико-культурный комментарий (*может быть подготовлен как учителем, так и учеником в качестве индивидуального домашнего задания*).

Апулия – регион на юге Италии, где родился поэт, написавший это.

Ауфид – река в Апулии.

Борей – бог северного ветра.

Весталка – жрица богини Весты.

Давн – известный правитель Апулии.

Жрец с девою безмолвной – описание части ежегодного обряда, когда верховный жрец поднимался в Капитолийский храм со старшей весталкой, чтобы вознести молитвы о процветании Рима Юпитеру, верховному богу.

Капитолий – холм, на котором стоял Капитолийский храм.

Мельпомена – муза, покровительница трагедии.

– Как вы думаете, кто этот поэт?

Историко – культурный комментарий (также может быть подготовлен учеником)

Это Квинт Гораций Флакк, древнеримский поэт. Именно он стал родоначальником жанра литературного памятника, написав свою оду «К Мельпомене» в 1 веке до н.э., которую мы знаем под названием «Памятник». Огромное количество переводов оды на русский язык (около 20) и другие европейские языки упрочило славу Горация в веках. Только что вы слушали замечательный перевод Андрея Петровича Семёнова-Тян-Шанского, который считается наиболее приближенным к оригиналу.

– Почему поэт выбирает форму оды? Как этот жанр проявляет себя в тексте? Какого настроение текста?

Ода – это хвалебная песнь, а задача Горация – восславить бессмертие творчества. Текст торжественный, пафосный, что достигается использованием ярких эпитетов (царственный, вековечнее). Ода содержит мифологические образы (Борей, Мельпомена), риторические восклицания («Нет, не весь я умру!»).

– Что поэт считает своей главной заслугой?

«Эолийский напев в песнь италийскую перелив...» - Гораций главной заслугой считает продолжение традиции стихосложения: привнесение основ греческой (эолийской) лирики на италийскую почву. Поэтический слог был необычайно важен для древних римлян, поэтому заслуга поэта велика.

– Тогда какова основная тема оды?

Тема творчества, его бессмертия в веках.

– Почему поэт считает свой памятник вечным? Что позволяет ему вывести поэзию на вневременной уровень?

Нет ничего более прочного, чем искусство. Человек смертен, но, созданное им поэтическое наследие, переживёт его. Гораций связывает судьбу своей славы со славой Рима («...буду я славиться / До тех пор, пока жрец с девою безмолвною/ Входит по ступеням в храм Капитолия»), ведь, как гражданский поэт, живущий ради своей империи, он верит в её могущество и вечную жизнь. Пока по земле ходят люди, знающие произведения Горация, он будет славиться в веках. Слову не страшны природные катаклизмы или войны – оно нематериально, и, вместе с тем, обладает необыкновенной силой.

– На каком приёме построена ода? Для чего именно он используется поэтом?

Ода построена на сравнении: Гораций утверждает нерушимость своей поэзии, сопоставляя её с силой стихий («... Не разрушит его дождь разъедающий, / Ни жестокий Борей»), бегом времени («...ни бесконечная/ Цепь грядущих годов, в даль убегающих»).

– Для чего Гораций обращается к Мельпомене?

Он просит её благословить себя на бессмертие, ведь заслуга поэта велика – он продолжает традиции стихосложения великих греческих поэтов Сапфо и Алкея, которых почитает. Отметим, что обращение к Музе войдёт в традиции жанру литературного памятника.

Итак, мы познакомились с первым текстом. Обратимся ко второму. В 1747 году великий русский учёный и поэт переводит Горация вновь. *Как вы думаете, кто это?* Это М.В. Ломоносов, и именно ему принадлежит один из самых близких переводов известной оды.

Установка на слушание

Сейчас вы прослушаете его вариант «Памятника». Ваша задача: определить, чем вариант Ломоносова отличается от оригинала, а чем похож.

Читает ученик, заранее получивший задание выразительно прочесть оду

– В чём сходство текстов?

Ломоносову, поэту русского классицизма, оказывается близок патетический тон древнеримского собрата по перу. Он также верит в то, что его труд переживёт создателя и ничто его не уничтожит: ни Аквилон – сильный ветер, ни «едка древность». Поэт обращается к музе, лексика возвышенная, торжественная. Главная тема всё так же бессмертное творчество.

– Что нового вносит Ломоносов в текст? Для чего он это делает? Какое чувство поэт вкладывает в эти строчки?

Поэт добавляет биографический факт о жизни Горация, которого не было в оригинале: «...Отечество мое молчать не будет, что мне беззнатный род препятством не был». Древнеримский классик родился в семье торговца рыбой, а Михаил Васильевич, как известно, был из семьи простых крестьян. Ломоносову было важно отметить, что величие не определяется рождением. Этими строчками, полными гордости и уверенности, он отвечает всем завистникам и недругам из дворянской

знати.

– Каков размер оды? Что он даёт для понимания текста?

Меняется ритмика, размер текста. Гекзаметр Горация сменяется ямбом, который делает строчки чёткими. Ода Ломоносова – это не просто размышление. Это торжественный гимн поэзии.

Итак, уже два «Памятника» мы изучили. Переходим к следующему.

Установка на слушание

Поэт, создавший этот «Памятник», также вносит свои коррективы в текст, создавая уже не перевод, а вольное переложение текста Горация. Внимательно прослушайте стихотворение, чтобы ответить на вопрос: в чём главная заслуга этого поэта перед Родиной.

Прослушивание стихотворения в актёрском исполнении

– Как вы думаете, этот вариант стихотворения более поздний или более ранний, если с вариантом Ломоносова? Почему? Прокомментируйте слова и словосочетания со слайда.

Стихотворение явно написано позже, так как язык менее архаичен.

От Белых вод до Черных – от Белого до Чёрного моря.

Рифей – название Уральских гор.

Фелица – героиня оды «Фелица» Державина.

– Как вы думаете, кто автор этого памятника? Почему?

Г.Р. Державин, так как Фелица – героиня его оды. «Памятник» написан в 1796 году, и в нём поэт не просто переводит Горация, а заявляет о собственном отношении к проблеме.

– Что становится темой этого стихотворения? В чём её отличие от двух предыдущих?

Державин продолжает идею бессмертия искусства и поэта, однако объясняет это иначе, чем Ломоносов и Гораций. Державин не величайший реформатор стихотворного языка, как Ломоносов, однако его заслуга в смелости творца-гражданина, в способности «истину царям с улыбкой говорить». Важнейшим отличием является именно гражданский пафос

«Памятника» Державина.

– С чем связывает своё бессмертие поэт? Почему это важная деталь?
В чём отличие от «Памятника» Горация?

Державин связывает своё бессмертие с народом: «...И слава возрастет моя, не увядая, / Доколь славянов род вселенна будет чтить». Для него, настоящего гражданского поэта, виртуозного сатирика, сумевшего в ткань пафосных од вплести иронию, *бессмертие не представляется в отрыве от России*. Именно Державин первым из интерпретаторов «Памятника» не говорит о величии страны через образ Рима, а через образ народа.

– В чём жанровое своеобразие Державинского варианта? Какими средствами оно достигается? Обратите внимание на последний катрен. В чём его важность?

Ритм оды становится похож на торжественное стихотворение: шестистопный ям придаёт тексту гладкость, при этом не уменьшая его торжественности. Мы также наблюдаем в «Памятнике» возвышенную лексику: «вихрь», «славяннов», «неистечный», «дерзнул». Однако, обратив внимание на последний катрен, мы видим разительную перемену: Державин призывает венчать не свою голову, а голову самой Музы. Почему? Заслуга Музы в том, что она вдохновляет поэта, даруя ему творческую силу для воспевания отчизны, поэтому бессмертия достойна и она. Образ Музы для Державина сливается с образом Родины.

Следующий «Памятник» самый известный из всех, ведь его написал А.С. Пушкин. Написанный в 1836 году, он приобрёл особое значение для подведения итогов творчества великого русского поэта, ведь был написан за год до смерти Пушкина.

Установка на слушание

Сейчас вы услышите «Памятник» Пушкина. Ваша задача: выявить, чем это стихотворение отличается от всех остальных вариантов, с которыми мы уже ознакомились?

Выразительное чтение стихотворения учителем

– Итак, что сохранилось от предыдущего «Памятника»? В чём новаторство Пушкина?

Стихотворение Пушкина отличается лёгкость языка – сохраняется шестистопный ямб, но это уже не завет Горация и даже не переложение Державина. Перед нами Пушкин, опирающийся на существующую традицию, при этом гениально с ней обращающийся. Уже в первом катрене поэт заявляет: его памятник «нерукотворный», «к нему не зарастёт народная тропа». Народность – вот важнейшая черта всего творчества Александра Сергеевича.

Поэт осмысляет свою судьбу на фоне исторических коллизий – в этом проявляется новаторство Пушкина. Теперь это стихотворение не просто воспевающее поэзию, а история.

– Что даёт нам эпитет «нерукотворный» для понимания текста? Объясните слова, вынесенные на слайд. В чём смысл славянизмов?

Образ памятника в вариантах Ломоносова, Горация и Державина становится нематериальным благодаря его взаимодействию с силами природы. Пушкин же намеренно прямо говорит – его наследие нерукотворно, поскольку прилагательное «нерукотворный» связано с религиозным культом. Таким образом, поэт подчёркивает божественную надмирную сущность поэзии.

Лексико-культурный комментарий

Александрийский столп – колонна, находящаяся на Александрийской площади в Санкт-Петербурге, воздвигнутая в честь царя Александра I.

Пиит – поэт

Тунгузы – эвенки, северный народ.

Используя славянизмы, Пушкин ещё сильнее акцентирует внимание на народности своего творчества.

– Что становится гарантом бессмертия поэта? В чём его заслуга?

Жизнь «пиита». До тех пор, пока в России будет жива поэзия и пока будет жив народ, поэт будет жить в вечности. Пушкин в «жестокий век» «восславил Свободу и милость к падшим призывал» – он не боялся прямо говорить о том, что его терзало, не заигрывал с властью. Не от властителя зависит его бессмертие, а от потомка – такого же поэта.

– Почему Пушкин ограничивается всероссийской славой? И в чём заключается истинная слава для Пушкина?

Поэт творит ради народа, ему важно акцентировать внимание именно на всенародной славе, ведь именно «народная тропа» не сможет зарости и обеспечит ему дорогу в вечность. В своём «Памятнике» Пушкин также размышляет о славе истинной и ложной. Настоящей для поэта становится любовь народа, людей искусства, которые ценят и понимают поэзию, а не протекция власть имущих и похвалы создателей каменных идолов.

– Обратите внимание на последний катрен. Какова Муза Пушкина? Какой завет даёт ей поэт?

Муза Пушкина не высшее существо – она подвластна Богу и его замыслу, являясь лишь проводником творческой энергии между богом и поэтом, поэтому Александр Сергеевич поучает её. Муза не должна «требовать венца», а обязана быть бесстрашной, поскольку только так она сможет гордо нести знамя поэзии в бессмертие.

Исследовательская работа

Итак, мы познакомились со всеми поэтическими памятниками. Теперь пора сопоставить их друг с другом, чтобы выявить общее и различное в интерпретации темы бессмертия поэзии и вариантов работы с жанром литературного памятника.

Сейчас мы приступим к групповой работе. Каждый ряд будет отвечать за заполнение определённых граф в таблице. Первый за 1 и 2 вопросы, второй за 3 и 4, третий за 5 и 6. На эту работу у вас есть 5 минут. После окончания работы мы все вместе проверим ваши таблицы и сделаем

вывод. В конце урока вы сдадите свои таблицы.

Самостоятельная работа

Сопоставление стихотворений в аналитической беседе

Обратимся к вашим табличкам. Проверим то, что вы уже вписали и заполним оставшиеся графы (таблица 6).

Таблица 6 – Пример заполненной учениками таблицы по сравнению стихотворений

Вопрос	Гораций	Ломоносов	Державин	Пушкин
1	2	3	4	5
Каков памятник?	Вековечнее меди, выше пирамид. Его не разрушит ни дождь, ни ветер, ни время.	Вековечнее меди, выше пирамид. Его не разрушит ни дождь, ни ветер, ни время.	Памятник «чудесный, вечный». Твёрже металлов, выше пирамид, сильнее времени.	Памятник «нерукотворный», народная тропа к нему не зарастёт. Выше Александрийского столпа.
Как поэт избежит смерти?	«...Нет, не весь я умру! Лучшая часть моя / Избежит похорон»	«...Не вовсе я умру; но смерть оставит / Велику часть мою, как жизнь скончаю»	«...Так! – весь я не умру, но часть меня большая, / От тлена убежав, по смерти станет жить»	«...Нет, весь я не умру – душа в заветной лире / Мой прах переживет и тленья убежит»
Что обеспечит бессмертие поэта?	Вечный Рим	Отечество	«... Доколь славянню род всленна будет чтить» - пока жив народ	«...доколь в подлунном мире/Жив будет хоть один пиит» - пока будут живы поэты и народ.

Продолжение таблицы 6

Заслуги поэта, обеспечившие его бессмертие	«Эолийский напев в песнь италийскую перелив...». Поэт продолжает традиции греческого стиха	«...Отечество мое молчать не будет, что мне беззатный род препятством не был» - вопреки незнатному роду смог стать полезным для государства	«...Что первый я дерзнул в забавном русском слоге/ О добродетелях Фелицы возгласить, / В сердечной простоте беседовать о боге / И истину царям улыбкой говорить»	«...чувства добрые я лирой пробуждал, / Что в мой жестокой век восславил я Свободу / И милость к падшим призывал»
Каковы границы славы поэта?	«...Будет ведомо всем, что возвеличился Сын страны, где шумит Ауфид стремительный»	«Я буду возрастать повсюду славой,...Где быстрыми шумит струями Авфид, / Где Давнус царствовал в простом народе»	«...Слух пройдет обо мне от Белых вод до Черных, / Где Волга, Дон, Нева, с Рифея льет Урал; / Всяк будет помнить то в народах неисчетных»	«...Слух обо мне пройдет по всей Руси великой»
Каково отношение поэта к музе? О чём он её просит?	Муза – божественная посланница, имеющая большую силу. Поэт просит её увенчать его чело лавром.	Муза – божественная посланница, имеющая большую силу. Поэт просит её увенчать его чело лавром.	Муза – верная соратница поэта, достойная бессмертия не меньше, чем он сам. Поэт просит презреть её тех, кто не ценит поэтического дара.	Муза – подруга и соратница, которую поэт хочет защитить от невежд. Он поучает её.

– Поработаем с первой строфой каждого из стихотворений. Каков памятник? Каковы его качества? Чем различаются «памятники» поэтов?

Памятники Горация и Ломоносова идентичны: они вековечнее меди, выше пирамид, их не разрушит ни дождь, ни ветер, ни время. Памятник Державина отличается тем, что поэт даёт ему эмоциональную характеристику – «чудесный, вечный», он оценивает своё творение. Пушкин уже в первой строфе указывает на народность своего наследия и

нематериальность памятника, который, несмотря на бестелесность, всё же выше Александрийского столпа. Таким образом, Пушкин указывает на верховенство искусства, поэзии над властью.

– Как поэту удастся убежать от смерти?

Гораций, Ломоносов и Державин говорят о том, что полностью не покинут этот мир, ведь большая их часть будет жить, однако они прямо не говорят, каким образом им это удастся. Пушкин говорит прямо: его душе избежит тлена благодаря «заветной лире» - то есть поэзии.

– Что обеспечит бессмертие поэта?

Гораций и Ломоносов – поэты своей империи, поэтому они связывают свою жизнь со своим государством. Важно, что именно с государством, а не со страной, которую составляет народ. Державин говорит о народе, который сохранит его творчество для потомков. Пушкин связывает свои чаяния с народом и поэтами, с людьми, ценящими поэтическое слово.

– Каковы заслуги поэтов?

Для Горация наиболее важной заслугой становится привнесение «эолийского напева» на италийскую почву, то есть продолжение традиции стихосложения великих греческих поэтов, бережное и уважительное отношение к поэтическому языку. Заслуга Ломоносова в том, что он, не имея дворянского происхождения, стал одним из величайших реформаторов России. Державин заслужил бессмертие гражданским и поэтическим бесстрашием, ведь в одах, восхваляющих Екатерину II, он использовал «забавный русский слог», иронизируя и открывая правду. Пушкин обеспечил славу народностью своих произведений, пробуждением в людях светлых чувств, противоборством с жестоким веком и воспеванием свободы; его мотивировка сильнее всего опирается на личностные качества поэта.

– Каковы границы славы поэта?

О славе Горация и Ломоносова будет знать весь мир, ведь

Рим/Россия – величайшая империя. Державин обретёт славу в Российской Империи, а Пушкин – в «Руси великой» - там, где есть русский народ, любящий его.

– Каково отношение поэта к музе? О чём он её просит?

Муза Ломоносова и Горация – божественная посланница, имеющая большую силу. Поэт просит её увенчать его чело лавром. Муза Державина – верная соратница поэта, достойная бессмертия не меньше, чем он сам. Он побуждает её возгордиться заслугой, обрётённой при помощи поэтов, и презреть её тех, кто не ценит поэтического дара. Пушкин дружен со своей музой, он защищает её и поучает отгородиться от всякой реакции, ибо лишь так она может сохранить чистоту поэзии.

Подведение итогов урока

Итак, мы заполнили таблицу. Настало время ответить на обобщающие вопросы урока, чтобы подытожить наш разговор.

– Какова общая тема всех стихотворений?

Бессмертие поэзии, её вневременная структура.

– Почему Гораций, Ломоносов, Державин и Пушкин обратились к одной и той же теме? Почему «поэт и поэзия» – точка соприкосновения многих известнейших лириков?

На протяжении всей истории литературы поэты и писатели обращаются к теме поэта и поэзии, это естественное следствие постоянной саморефлексии и творческого поиска. Исторические реалии в переломные для России годы только способствуют активации этого процесса.

– Почему стихотворения, написанные на одну тему, оказались столько разными по трактовке? В чём заключается различие в понимании темы поэта и поэзии? В чём проявляется сходство всех «Памятников»?

Запишем выводы в тетрадь.

Большую роль в развитии темы памятника играет культурно-исторический фон. Гораций – поэт великого Рима, который не мыслил своё творчество без государства, как и Ломоносов – классицист, для которого

важнейшим делом было служение своей стране. Поэтому их трактовки оказались наиболее похожими. Их бессмертие связано с бессмертием империи, которой они принадлежат. Поэт неотделим от служения государству.

Державин не прибегает к строгой нормативности классицистической модели оды. Его «Памятник» - это уже вольное переложение оригинала, в котором повествование наполняется глубоко личным отношением. Перед нами уже не условный лирический герой, посвятивший свою музу государству, а поэт, для которого важнейшим делом становится его гражданская сила и смелость говорить правду власти в лицо.

Пушкин своё право на бессмертие связывает с личной свободой, с призывом к народу быть человечнее и мудрее, с умением зажигать свет в сердцах людей. Поэт отрицает необходимость быть на службе у своего царя. Его посыл гуманистический, его вариант «Памятника» окончательно отходит от классицизма, оставаясь при этом в каноне литературного памятника.

Вместе с тем сходство произведений, изученных сегодня, нельзя не заметить. Красной лентой сквозь все тексты проходит идея бессмертия искусства, важности осмысления темы поэта и поэзии, любви поэтов к своей родине.

– Какой из вариантов «Памятника» вам ближе по духу? Почему?

Сегодня мы рассмотрели разные варианты проявления жанра литературного памятника в исполнении великих поэтов, обнаружили между ними сходство и различия, увидели важность темы поэта и поэзии в мировой литературе. Спасибо за внимание, вы отлично поработали. Сдайте свои таблицы на проверку.

Выводы по 2 главе

Во II главе нами были подробно рассмотрены такие виды сравнения, как сопоставление произведения с первоисточником, сопоставление

нескольких произведений одного автора на одну тему, сопоставление произведений нескольких авторов на одну тему, сопоставление с произведениями других видов искусств: музыки и изобразительного искусства. Определены цели использования конкретных видов сравнения, приведена методика, разработаны фрагменты и конспекты уроков изучения лирики А.С. Пушкина в 9 классе с их использованием. Перед составлением фрагментов нами была исследована литературоведческая и методическая литература по работе со стихотворениями, сравниваемыми на уроке. Также изучена специальная литература по музыкальному и изобразительному искусству.

В параграфе по сравнению произведения с первоисточником нами был разработан фрагмент урока по сравнению стихотворения А.С. Пушкина «Пророк» с источником лирического сюжета – фрагментом из книги пророка Исаяи из Библии (6 глава). Стихотворение «Пророк» уже более 150 лет становится предметом исследования учёных в области литературы, за этот продолжительный период времени было предложено множество гипотез. Задачей же учителя литературы, на наш взгляд, становится знакомство ребят со взглядом авторитетных учёных и помощь в формулировании своего взгляда на образ пророка. Одним из наиболее успешных приёмов при работе с историей стихотворения является приём сравнения. На необходимости использования сравнения с отрывком из книги пророка Исаяи настаивает В.Я. Коровина [30] и Н.В. Беляева [5]. В условиях нашего урока сопоставление идет по пути анализа одного произведения через сравнение с другим [57]. И целью сравнения становится изучение бытования сюжета и образа пророка в религиозной литературе и «Пророке» Пушкина, выявление сходств и различий, осознание специфики взгляда Пушкина на качество поэзии и предназначение поэта. Результат такого сравнения на уроке – понимание взгляда Пушкина на поэта и поэзию как призвание, дарованное свыше «томимому духовной жаждой», на мученическое становление поэта как

пророка истины не только религиозной, но истины жизни во всех её проявлениях.

В понимании высокого назначения художника, претерпевающего мучительные изменения ради вселенской истины, помогает включение в урок – картины М. Врубеля «Шестикрылый серафим» (методика использования такого сравнения описана в параграфе по сопоставлению стихотворения с произведениями другого вида искусства). Ребята знакомятся с творчеством Врубеля – художника, сыгравшего важную роль в создании отечественной Пушкинианы в живописи. Работа с картиной на уроке вводится для создания проблемной ситуации, решение которой приводит школьников к осознанию общекультурности темы, а сравнение времени создания книги пророка Исайи, стихотворения Пушкина и картины Врубеля – к осознанию вневременности взгляда на художника как на глашатая вечных истин. Особенностью использования этого приёма на уроке становится осознание связей между изобразительным искусством и литературой как видами искусства, в инструментарии которых есть общие (деталь, образ, композиция) и различные (цвет, фактура) средства.

В параграфе представлена работа и с произведениями музыки. Целью использования приёма сравнения станет проведение культурной параллели между двумя видами искусства, демонстрация ученикам специфики лирики как рода литературы, создание условий для эмоционального восприятия поэзии и музыкального произведения, а также возможностей его художественной интерпретации. В разработанном нами фрагменте урока сравнение лирики с музыкой представлено в процессе анализа любовной лирики Пушкина, а конкретно – стихотворения «Я вас любил: любовь ещё, быть может...», которое, по источникам литературоведов[71], вдохновило больше 20 композиторов (таких как А. Алябьев, А. Даргомыжский, А. Варламов, Ц. Кюи) на создание романсов. В процессе анализа ребята приходят к выводу о музыкальности лирики Пушкина, об общем для музыки и лирики установке воздействия

на чувства читателя и слушателя.

Приём сравнения становится организующим на уроке изучения нескольких произведений автора на одну тему. Наиболее системно использование приёма разработано в программе под редакцией В.Г. Маранмана [45] на монографических уроках по лирике, но во всех проанализированных программах (В.Я. Коровиной [30], В.Ф. Чертова [31], В.Я. Сухих [29] рекомендовано сравнение как основа тематических уроков. Мы можем сделать вывод о том, что заслуженные методисты считают необходимым изучать произведения автора не обособленно, но в сопоставлении с предшествующей или последующей лирикой. В представленном конспекте разработана методика изучения дружеских посланий Пушкина на примере сравнения отрывка из послания А.М. Горчакову (1819 г.), «И.И. Пущину» (1826 г.) и «К Чаадаеву» (1817 г.). Целью разработанного нами сопоставления дружеской лирики А.С. Пушкина становится формирование представления о «дружбе» как об отношениях, объединяющих близких по духу людей, дающих вдохновение в не омрачённые преследованием времена, веру в светлое будущее и силы жить и бороться за общие идеалы во времена невзгод. Результатом проведённого сравнения стали творческие работы учащихся в форме ответа на вопрос: Каким содержанием наполняется понятие «дружба» в лирике А.С. Пушкина? По нашему мнению, учащиеся удачно справились с заданием, выделив главные особенности дружбы в понимании поэта, скомпилировав выводы, сделанные на уроке в процессе аналитической беседы по стихотворениям. Отметим, что учащиеся 9-2 класса Гимназии №26 города Челябинска, на базе которой была осуществлена педагогическая практика, воспользовались предложением самостоятельно проанализировать и другие тексты Пушкина, посвященные дружбе, и сравнить их с теми, над которыми работали на уроке. Так предметом их анализа стало понятие «дружбы» в предложенных дополнительно стихотворениях «19 октября» («Роняет лес багряный свой убор...») и

«Пирующие студенты», с которыми они познакомились в курсе 8 класса. Таким образом, проведённая работа позволила обобщить и систематизировать ранее полученные знания по лирике А.С. Пушкина. Во время анализа ученических работ были обнаружены трудности с цитированием, оформлением эпиграфов и цитат, которые были устранены на следующем уроке разбора творческих сочинений. На этапе рефлексии ребята отметили возможность использования полученной информации и написанных творческих работ как для ответа на выбранном большинством из класса экзамене по литературе в 9 классе (развёрнутый ответ на вопрос, предполагающий сопоставление двух произведений), так и в качестве аргумента в сочинении по русскому языку.

Последний вид сопоставления, рассмотренный нами при изучении лирики Пушкина – межтекстовое сравнение – сопоставление нескольких произведений разных авторов на одном основании. Наиболее активно приём использовался в литературоведении учёными-компаративистами. Особенностью такого сравнения в школьной практике становится возможность наблюдения над проблематикой, стилистикой, индивидуальностью авторского «Я», формирование собственного взгляда юного читателя на тему, знакомство с вариативностью её воплощения, развитие мировоззренческой позиции и морально-нравственного комплекса через внимание к вневременным темам и связи различных эпох. В разработанном нами конспекте урока, посвященного теме памятника в мировой литературе, приём сопоставления произведений становится организующим. На уроке в форме групповой работы проводится анализ классического перевода Ломоносова, созвучного оригиналу и органично закрепившегося в классицизме своей идеей служения обществу, вариант Державина, в котором бессмертие определяется уже не новаторством работы с поэтическим текстом, но гражданским мужеством говорить о свободе. И Пушкинский «Памятник» – гимн борьбы с «жестоким веком» и стяжания вечной жизни поэта во многом благодаря его народности. В

процессе сравнения прослеживая вместе со школьниками развитие литературной традиции «памятника», размышляя о таких вечных темах, как истинное бессмертие, сила творчества, гражданский долг, мы наблюдаем трансформацию жанровой основы, рассуждаем о том, почему именно русской литературе эта тема оказалась так близка, о новаторстве Пушкина в реализации мотива поэтического памятника, приходим к идее вневременности основы литературы и темы назначения поэта и поэзии, к мысли о Пушкине как о поэте, продолжающем тысячелетнюю мировую традицию и завершающем диалог с Музой. Разговор о трёх первых памятниках станет основой беседы уже о «новых памятниках» в творчестве В.Я. Брюсова, А.А. Фета, А.П. Семёнова-Тян-Шанского, В.В. Маяковского, А.А. Ахматовой, И.А. Бродского, Б.В. Заходера, В.Т. Шаламова и др.

Таким образом, за время апробации разработанных фрагментов и конспектов урока в период педагогической практики у учеников складывается собственное понимание лирики А.С. Пушкина как источник «вечных» ценностей и продолжение и новаторство в мировой культурной традиции, пример эволюции творческого метода художника слова, как источник вдохновения для художников других видов искусств. Использование рекомендованных методистами правил проведения сравнения и нескольких выделенных видов сопоставления позволило углубить анализ лирических произведений, показать изменение объектов сравнения во времени и сознании авторов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Во введении нами были обозначены актуальность исследования, объект, предмет, цели и задачи, гипотеза, теоретическая и практическая значимость работы.

В первой главе рассматриваются теоретические основы и проблемы исследования: приём сравнения при изучении лирики в 9 классе. Находя истоки приёма сравнения в общенаучной классификации, сопоставление понимается как определение предмета в его сходстве и различии с другими предметами окружающего мира.

Сравнение, как мыслительная операция, является умением общего порядка. Именно в процессе сопоставления восприятие одного объекта изменяется под влиянием сравниваемого с ним другого объекта, таким образом достигается понимание индивидуальности двух объектов, невозможное при обособленном их изучении. Функционирование сравнения как мыслительной операции имеет свои возрастные особенности: так мышление учеников старшего школьного возраста характеризуется дивергентностью, гипотетико-дедуктивностью, способностью анализировать собственную мысль и делать её предметом критики, возможностью сохранения длительной концентрации внимания, возможностью обобщения. Именно эти особенности становятся основой для проведения всестороннего сравнительного анализа в 9 классе.

Литературоведение и в частности такое его направление, как компартиvistика, использует сравнение как приём освоения литературы благодаря выявлению историко-типологических параллелей в мировой литературе, диалогичности искусства и диалогизму слова, знакомству с эпохой через произведение, восприятию произведения как нерасторжимой системы элементов, изучению критики и выявлению читательского взгляда.

В методике операция сравнения начала использоваться с XIX века,

когда К.Д. Ушинский, В.И. Водовозов, В.Я. Стоюнин и А.Н. Острогорский начали искать пути преодоления формального подхода в изучении словесности [66]. Приём сравнения стал выходом из сложившейся педагогической проблемы. Научно-методические искания методистов XX века: М.А. Рыбниковой, Н.М. Соколова, Г.А. Гуковского, В.Г. Маранцмана – открыли новые пути в освоении приёма сравнения и сопоставления на уроках литературы. В современной методике методической традиции исследователи определили место приёма сравнения в процессе обучения и принципы сравнительного анализа, выделили особенности и определили пути обучения сравнению, сформулировали требования к учителю и учащемуся, предложили несколько классификаций видов сравнения, которые, в основном, связаны с внутритекстовыми и межтекстовыми сравнениями.

Лирика являясь родом литературы, формирующим душевный мир человека, тонко и глубоко влияющим на школьника, играет важную роль в воспитательном процессе. Учёные-методисты отметили особенности восприятия лирики учениками 14 –15 лет (9 класс): подростка в это период жизни интересует человек как носитель переживаний и чувств. В этом же возрасте ученики уже стремятся познать творческое мировосприятие автора, они способны осознать эстетическую ценность самого произведения и его роль как в творческой судьбе автора, так и в историко-культурном процессе, что соответствует цели обучения умению соотносить художественную литературу с общественной жизнью и культурой: раскрывать конкретно-историческое и общечеловеческое содержание изученных литературных произведений; выявлять «сквозные» темы и ключевые проблемы литературы, определённой ФГОС [64]. Сравнительный анализ как методический приём, несомненно, становится незаменимым средством достижения целей курса литературы основной школы.

Учёные-методисты разработали классификацию видов приёма

сравнения при изучении лирики. Такие виды, как сопоставление художественного произведения с первоисточником; сопоставление разных редакций, вариантов текста; сопоставление частей и различных элементов художественного текста (сравнение образов героев, сопоставление эпизодов, рассмотрение связей пейзажа и портрета с общим течением текста); сравнение произведений разных авторов или отдельных элементов художественных текстов (пейзаж, портрет); сопоставление интерпретаций критических статей; сопоставление данного произведения с другими произведениями автора; сравнение литературного произведения с произведениями другого вида искусства – могут быть использованы на всех этапах урока в разных видах работы для постижения авторского замысла, выявления развития авторской мысли в процессе создания произведения, обнаружения единства формы и содержания литературного произведения, постижения объективного смысла произведения, раскрытия художественного метода автора, подчеркивания своеобразия позиции, мироощущения автора, развития умения соотносить идейно-эстетическую позицию критика с представленной им интерпретацией произведений, развития художественного вкуса, требовательности к собственному стилю, воспитания внимания к слову, усиления сопереживания, субъективной стороны разбора.

Во второй главе нашего исследования представлены разработки наиболее используемых учителями-практиками приёмов сравнения при изучении лирики А.С. Пушкина в 9 классе, обозначенных в теории. Конспекты и фрагменты уроков по сопоставлению сюжета «Пророка» А.С. Пушкина и библейского источника лирического сюжета из книги пророка Исайи, сопоставление посланий из дружеской лирики поэта (к кн. А.М. Горчакову, «К Чаадаеву» и «И.И. Пущину»), Пушкин как новатор и продолжатель мировой культурной традиции «памятника» узнаётся девятиклассниками на уроке сопоставления «Памятника» с одой Горация в переводе М.В. Ломоносова и «Памятником» Г.Р. Державина. Лирика

Пушкина как источник вдохновения для музыки и живописи, как смежная, но в то же время специфическая ветвь искусства предстаёт на уроках сопоставления образа серафима в стихотворении А.С. Пушкина «Пророк» и серафима символиста М. Врубеля, сопоставления стихотворения «Я вас любил: любовь ещё, быть может...» отдалёнными по времени создания романсами А. Алябьева и Б. Шереметьева.

В процессе своего исследования и практики проведения уроков изучения лирики А.С. Пушкина в 9 классе мы доказали гипотезу о том, что использование сравнительного анализа в процессе изучения лирики поэта в 9 классе позволяет учащемуся находиться в состоянии диалога с автором, учителем и самим собой; изучение специфики произведения в сопоставлении с другим произведением дает учащемуся возможность оценить место и значение рассматриваемых стихотворений в мировом и отечественном литературном процессе, сделать выводы о своеобразии творческого метода изучаемого автора в целом и конкретного произведения в частности, о своеобразии литературы, изобразительного искусства и музыки в изображении схожих чувств и сюжетов.

Разработанные конспекты могут быть использованы при прохождении практики в школе.

Перспектива исследования заключается в возможности дальнейшего изучения использования приёма сравнения при анализе других родов литературы и разработке методических рекомендаций по использованию сравнительного анализа при изучении художественных произведений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баевский В. С. Затексты русской литературы : лекции для аспирантов и магистрантов / В. С. Баевский// Смоленская земля в памятниках литературы : [сайт]. – 2013. – URL: <https://smol-history.ru/uploads/materials/files/213.pdf> (дата обращения: 20.05.2020).
2. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики : Исследования разных лет / М. М. Бахтин. – Москва : Худож. лит., 1975. – 502 с.
3. Беляева Н. В. Уроки литературы в 9 классе. Поурочные разработки : пособие для учителей общеобразоват. организаций / Н. В. Беляева. – Москва : Просвещение, 2014. – 368 с. – ISBN 978-5-09-027392-3.
4. Беляева Н. В. Уроки изучения лирики в школе : теория и практика дифференцир. подхода к учащимся : кн. для учителя лит. / Н. В. Беляева. – Москва : Вербум-М, 2004. – 237 с. – ISBN 5-8391-0130-3.
5. Беляева Н. Н. Уроки литературы в 9 классе. Поурочные разработки : пособие для учителей общеобразоват организаций / Н. В. Беляева. – Москва : Просвещение, 2014. – 368 с. – ISBN 978-5-09-027392-3.
6. Бероева Ю. Э. Сопоставительный анализ при изучении лирических произведений / Ю. Э. Бероева // Психология и педагогика : Методика и проблемы. – 2009. – С. 102–106.
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sopostavitelnyu-analiz-pri-izuchenii-liricheskikh-proizvedeniy> (дата обращения: 20.05.2020).
7. Браже Т. Г. Искусство анализа художественного произведения в школе : пособие для учителей / ред. Т. Г. Браже, В. Г. Маранцман. – Москва : Просвещение, 1971. – 240 с.
8. Брандесов Р. Ф. Организация художественного восприятия и урок литературы: учеб. пособие / Р. Ф. Брандесов. – Челябинск : ЧГПИ, 1979. – 85 с.

9. Букарева Н. Ю. Организация диалога в процессе сопоставительного анализа лирических текстов / Н. Ю. Букарева, Н. В. Лукьянчикова // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №5. – С. 300–305.
10. Вацуро В. Э. Записки комментатора / В. Э. Вацуро. – Санкт-Петербург : Гуманитарное агенство «Академический проект», 1994. – 350 с.
11. Веселовский А. Н. Историческая поэтика / А. Н. Веселовский. – Москва : Высшая школа, 1940. – 404 с.
12. Водовозов В. И. Словесность в образцах и разборах : пособие для учителей / В. И. Водовозов. – Санкт-Петербург: Издание Л. Ф. Пантелеева, 1905. – 442 с.
13. Зинин С. А. Использование сопоставительного анализа в работе над поэтикой художественного произведения в старших классах // Поэтика художественного текста на уроках литературы в старших классах / отв. ред. О. Ю. Богданова. – Москва, 1997. – 28–37 С.
14. Зинин С. А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса / С. А. Зинин. – 2-е изд., испр. – Москва : ООО «ТИД Русское слово – РС», 2006. – 240 с. – ISBN 5-94853-633-5.
15. Зинин С. А. Методика проблемно-сопоставительного анализа и её роль в совершенствовании изучения курса литературы в 11 классе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С.А. Зинин ; науч. рук. О. Ю. Богданова ; Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена. – Санкт-Петербург, 1993. – 175 с.
16. Ильин И. А. Пророческое призвание Пушкина / И. А. Ильин // Пушкин в русской философской критике : Конец XIX – первая половина XX в. – Москва : Книга, 1990. – URL: <http://feb-web.ru/feb/pushkin/critics/pfk/pfk.htm> (дата обращения: 16.05.2019).
17. Исаченкова Н. В. Роль сравнительного анализа литературных произведений в условиях модернизации школьного образования:

- Н. В. Исаченкова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради. – Санкт-Петербург, 2006. – № 2 (19). – С. 106–109.
18. Исаченкова Н. В. Сравнительный анализ художественного текста на уроках литературы : методическое пособие / Н. В. Исаченкова. – Санкт-Петербург : Паритет, 2003. – 183 с. – ISBN 5-93437-168-1.
19. Каплан И. Е. Анализ произведений русской классики: Школьный курс: кн. для учителя, старшеклассника, абитуриента / И. Е. Каплан – Москва : Новая школа, 1997. – 144 с. – ISBN 5-7301-0223-2.
20. Киселев А. К. Сопоставление как прием активизации эмоционального восприятия и интеллектуальной деятельности старшеклассников в литературном образовании: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Киселев Александр Константинович ; науч. рук. Т.Ф. Курдюмова ; Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – Москва, 1983. – 185 с.
21. Клещёва Л. И. Лирика А. С. Пушкина на уроках литературы в музыкальном колледже в аспекте камерно-вокального творчества русских композиторов XIX века / Л. И. Клещёва // Российские педагогические ассамблеи искусств в Магнитогорске. – Магнитогорск, 2013. – №19. – С. 256–258.
22. Колокольцев Е. Н. Взаимодействие искусств в школьном изучении литературы: автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.02 / Колокольцев Евгений Николаевич. – Москва, 1993. – 39 с.
23. Кон Н. С. Психология старшеклассника : пособие для учителей / Н. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1980. – 192 с.
24. Коровина В. Я. Пушкин в школе : пособие для учителей, студентов, учащихся старших классов / сост. В. Я. Коровина. – Москва : РОСТ, Скрин, 1998. – 369 с. – ISBN 5-7804-0035-0.
25. Кязимов Н. М. К вопросу о методике обучения сравнению / Н. М. Кязимов // Советская педагог. – 1968. – №2. – С. 30–35.
26. Кязимов Н. М. Теория и практика работы над сравнением в школе :

- автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02 / Кязимов Нуреддин Мустафа. – Тбилиси, 1968. – 58 с.
27. Лебедева Ю. Иллюстрации к произведениям А.С. Пушкина / Ю. Лебедева // Пушкин и искусство, «Искусство». – Ленинград – Москва, 1937. – С. 124–171.
28. Леонтьева Т. В. Народ и народный певец о дружбе: диссонанс слов и понятий / Т. В. Леонтьев // Пушкин как социокультурный феномен на постсоветском европейском пространстве : сб. статей Междунар. практич. конференции / отв. ред. С.Н. Пяткин. – Нижний Новгород, 2019. – С. 117–129.
29. Литература : программа для 5–9 классов : основное общее образование / Т. В. Рыжкова, И. Н. Сухих, И. Н. Гуйс, Ю. В. Малкова ; под. ред. И. Н. Сухих. – Москва : Издательский центр «Академия», 2014. – 157 с. – ISBN 978-5-7695-6272-3.
30. Литература. 5–9 класс. Примерные рабочие программы. ФГОС / ред. В. Я. Коровина. – Москва : Просвещение, 2020. – 351 с. – ISBN 978-5-09-064232-3.
31. Литература. Рабочие программы. 5–9 классы : пособие для учителей общеобразоват. организаций / В. Ф. Чертов. – 2-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2018. – 160 с. – ISBN 978-5-09-033321-4.
32. Лотман Ю. М. Александр Сергеевич Пушкин: Биография писателя // Ю. М. Лотман // Пушкин: Биография писателя; Статьи и заметки, 1960–1990; «Евгений Онегин»: Комментарий. – Санкт-Петербург : Искусство-СПБ, 1995. – С. 21–184. – ISBN 5-210-01483-5.
33. Лужановский А. В. О смысле первой строфы послания А. С. Пушкина «К Чаадаеву» / А. В. Лужановский // Литература. – 1996. – №6. – С. 25–29.
34. Маранцман В. Г. Изучение творчества А. С. Пушкина в школе. На пути к А.С.Пушкину : пособие для учителя и учащихся: в 2 ч. Ч. 1 / В. Г. Маранцман. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – 253 с. – ISBN 5-691-

00304-6.

35. Маранцман В. Г. Содружество искусств на уроке литературы // Искусство анализа художественного произведения / сост. Т. Г. Браже. – Москва : Просвещение, 1971. – С. 166–211.
36. Маранцман В. Г. Методика преподавания литературы : учебное пособие : в 2 ч. Ч. 2 / ред. О. Ю. Богданова, В. Г. Маранцман. – Москва : Просвещение, ВЛАДОС, 1995. – 288 с. – ISBN 5-09-006867-4.
37. Маркова Т. Н. Поэты пушкинской поры : учебное пособие / Т. Н. Маркова. – Челябинск : Издательство Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 165 с. – ISBN 978-5-906908-16-2.
38. Методика обучения литературе в школе : учебник для студентов филологических факультетов педагогических вузов: в 2 кн. Кн. 1 / сост. и общая ред. д-ра пед.наук, проф. Н. М. Свириной. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2018. – 267 с.
39. Методика обучения литературе в школе : учебник для студентов филологических факультетов педагогических вузов: в 2 кн. Кн. 2 / сост. и общая ред. д-ра пед. наук, проф. Н. М. Свириной. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – 248 с.
40. Мещерякова Н. Я. Межпредметные связи в преподавании русского языка / Н. Я. Мещерякова. – Москва : Просвещение, 1977. – 159 с.
41. Образ Петербурга на уроках литературы : учеб.-метод. пособие / научн. ред и сост. Н. М. Свирина. – Санкт-Петербург : «Паритет», 2003. – 284 с. – ISBN 5-93437-120-7.
42. Овсяннико-Куликовский Д. Н. Теория поэзии и прозы (теория словесности) / Д. Н. Овсяннико-Куликовский. – 5-е изд. – Москва: Петроград: Гос изд-во, 1923. – 96 с.
43. Острогорский В. П. Руководство к чтению поэтических сочинений / В. П. Острогорский. – Санкт-Петербург : Типография М. М. Стасюлевича, 1911. – 107 с.

44. Поплавская И. А. Послание в творчестве поэтов пушкинского круга / И. А. Поплавская // Проблемы метода и жанра. – 1994. – С. 84–102.
45. Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования. 5-9 классы / ред. члена-кор. РАО, проф. В. Г. Маранцман. – Москва : Просвещение, 2005. – 222 с. – ISBN 5-09-013626-2.
46. Пушкин А. С. Собрание сочинений. В 10 т. Т. 1. Стихотворения 1814–1822 / под общ. ред. Д. Д. Благого [и др.]. – Москва : ГИХЛ, 1959–1962. – 630 с.
47. Пушкин А. С. Собрание сочинений. В 10 т. Т. 2. Стихотворения 1823–1836 / под общ. ред. Д. Д. Благого [и др.]. – Москва : ГИХЛ, 1959–1962. – 782 с.
48. Пушкин А. С. Собрание сочинений. В 10 т. Т. 4. Евгений Онегин, драматические произведения / под общ. ред. Д. Д. Благого [и др.]. – Москва : ГИХЛ, 1959–1962. – 595 с.
49. Пушкин А. С.: Шк. энцикл. слов. / сост.: В. Я. Коровина, В. И. Коровин ; ред. В. И. Коровина. – Москва : Просвещение, 1999. – 770 с. – ISBN 5-09-008817-9.
50. Репин А. Пушкин: лирика любви и дружбы / А. Репин // Литература («ПС»). – 2000. – №35. – С. 4–7.
51. Рыбникова М. А. Избранные труды: К 100-летию со дня рождения / М. А. Рыбникова; сост. И. Е. Каплан. – Москва: Педагогика, 1985. – 246 с.
52. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения: пособие для учителя / М. А. Рыбникова. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 297 с. – ISBN 978-5-534-09207-3.
53. Свирина Н. М. Литературное образование как способ вхождения школьников в художественную культуру : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Свирина Наталья Михайловна ; РГПУ им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 1999. – 37 с.

54. Словарь русского языка. В 4 т. Т. 3. П–Р. / ред. А. П. Евгеньева. – 4-е изд., стер. – Москва : Рус. яз. ; Полиграфресурсы, 1999. – 750 с. – ISBN 5-87548-048-3.
55. Смирнов А. А. «Союз любви и дружбы» в лирике А. С. Пушкина лицейского периода / А. А. Смирнов // STEPHANOS. – 2014. – №1 (3). – С. 32–49.
56. Соболев Н. А. Методика сравнительного анализа художественных произведений в школе : учеб. пособие для студентов им учителей-словесников / Н. А. Соболев. – Смоленск : [б. и.], 1976. – 88 с.
57. Соболев Н. А. Методика сравнительного анализа художественных произведений в старших классах средней школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Соболев Николай Антонович ; науч. рук.: С. А. Смирнов, Н. О. Корст ; Москва, 1971. – 330 с.
58. Стёпин В. С. Методы научного познания / В. С. Стёпин. А. Н. Елсуков. Ф. И. Голдберг / Гуманитарная энциклопедия: Концепты // Центр гуманитарных технологий: [сайт]. – 2020. – URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6874> (дата обращения: 25.05.2019).
59. Тагирова В. Ф. Дружеское послание в лирике А. С. Пушкина / В. Ф. Тагирова // Уральский филологический вестник. – 2013. – №5. – С. 8–17.
60. Терентьева Н. П. Внеклассная работа по литературе. Жизнь и творчество А. С. Пушкина: Учебное пособие / Н. П. Терентьева. – Москва : Владос, 1999. – 127 с. – ISBN 5-691-00279-1.
61. Терентьева Н. П. Диалог культур в исследованиях учащихся по литературе / Н. П. Терентьева // Воспитание языковой личности и изучение литературы: Сб. статей по итогам Всероссийской научно-методической конференции. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1997. – С. 55–59.

62. Терентьева Н. П. Концепция аксиологизации литературного образования: монография / Н. П. Терентьева. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. – 352 с. – ISBN 978-5-85716-967-4.
63. Терентьева Н. П. Подходы к освоению художественного мира писателя в работах В. Г. Маранцмана и его учеников / Н. П. Терентьева // Литературное и художественное образование школьников: Материалы международной научно-практической конференции 25–27 сентября 2002 года. – Санкт-Петербург : Изд-во Союз, 2002. – С. 15–17.
64. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 года № 413] // Официальный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации. – 2012. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения: 18.03.2018).
65. Фищук О. Стилистическая эволюция музыкального языка в романсах А. Алябьева / О. Фищук // Израиль XXI. – 2011. – № 30. – С. 3–4.
66. Царева О. И. Сопоставление на уроках литературы / О. И. Царева // Белорусский государственный университет : [сайт]. – 2014. – URL: <https://bsu.by/Cache/pdf/240023.pdf> (дата обращения: 20.04.2019).
67. Цявловская Т. Г. Комментарий «К моей чернильнице» / А. С. Пушкин // Собрание сочинений. В 10 т. Т. 1. Стихотворения 1814–1822 / под общ. ред. Д. Д. Благого [и др.]. – Москва : ГИХЛ, 1959–1962. – С. 622.
68. Черейский Л. А. К датировке одного стихотворения Пушкина / Л. А. Черейский // Временник Пушкинской комиссии, 1973. – Ленинград : Наука. Ленингр. отд-ние, 1975. – С. 79–80.
69. Чо Ми Кен Тема поэта и поэзии в лирике А. С. Пушкина и поэтов его времени : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 10.01.01 / Чо Ми Кен ; науч. рук. В. М. Маркович ; СПбГУ. – Санкт-Петербург, 2000. – 26 с.

70. Шевцова Д. М. Стихотворение А. С. Пушкина «И. И. Пущину» в контексте дружеской лирики XX века (В. С. Высоцкий, К. С. Симонов) / Д. М. Шевцова // Научный альманах. – 2016. – №3–4 (17). – С. 356–360.