

МИНОБРНАУКИ РОССИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»

Кафедра русской филологии на базе МОУ «Гуманитарно-экономический лицей»

**МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОГО  
АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ШКОЛЬНОМ УРОКЕ  
ЛИТЕРАТУРЫ**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА**

студентки 4 курса 441 группы  
направления подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование  
(профиль «Филологическое образование»)  
факультета гуманитарных дисциплин, русского и иностранных языков  
Педагогического института

**АРХИПОВОЙ ОЛЕСИ АЛЕКСЕЕВНЫ**

Научный руководитель  
доцент, к.ф.н., доцент

\_\_\_\_\_

подпись, дата

Л.В. Зимина

Зав. кафедрой  
д.ф.н., доцент

\_\_\_\_\_

подпись, дата

О. И. Дмитриева

Саратов 2026

**Актуальность и новизна** выпускной квалификационной работы на тему **«Методический потенциал интертекстуального анализа художественного текста на школьном уроке литературы»** определяется следующими положениями.

В условиях изменения культурного контекста и влияния информационной среды на человека особую значимость приобретает формирование у школьников навыков интерпретации текста, способности к диалогическому чтению и осознанию многомерности художественного пространства. Снижение интереса подростков к чтению обостряет потребность формирования их читательской компетенции. Поэтому словеснику важно учитывать изменения в модели литературного образования, где приоритет – приобретение навыков осмысленного чтения и углублённой интерпретации. Интертекстуальный анализ становится ключевым инструментом преодоления шаблонного мышления и обогащения кругозора, позволяя проникнуть в глубинные смыслы через диалог с предшествующими текстами. В решении этой задачи и видится актуальность предпринятого нами исследования.

Значимость настоящей работы заключается в комплексном обосновании методического потенциала интертекстуального анализа художественного текста на уроке литературы, разработке технологических карт профильных уроков по теме исследования, рабочих материалов для освоения в разных классах и оценке их эффективности в контексте современных вызовов.

**Объектом** нашей работы является методика обучения литературе в школе.

**Предмет** исследования – методический потенциал интертекстуального анализа художественного текста как средства обогащения культурного кругозора обучающихся и развития интерпретационных навыков школьников на уроках литературы.

**Целью** работы стало теоретическое обоснование и практическая разработка системы уроков с использованием различных возможностей интертекстуального анализа произведения, осваиваемых старшеклассниками.

Для достижения цели исследования решались следующие **задачи**:

- рассмотреть теоретические и методологические основы изучаемого феномена и эволюцию освоения интертекстуальных элементов в школьном курсе литературы;
- проанализировать особенности интертекстуальной модели романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» и общность мотивов в стихотворениях В. Маяковского и С. Есенина;
- разработать методические пути развития исследовательской деятельности школьников, отразив их в технологических картах уроков по теме исследования, а также рабочие материалы для системного введения интертекстуального анализа художественных текстов в школьное литературное образование;
- апробировать разработанные материалы и проанализировать результаты эксперимента.

Исследование не ограничивается только теоретическим обзором, в работе так же детально проанализирована эволюция подходов к интертекстуальному анализу в школьной практике – от сравнительно-исторического метода А. Н. Веселовского (различение мотива и сюжета) до рецептивной эстетики Х. Р. Яусса (концепция «горизонта ожиданий») и герменевтического круга Ф. Шлейермахера, что позволило обосновать переход от формального пересказа к диалогическому чтению как ведущему принципу современного урока литературы.

**Методы исследования**, выбранные для достижения поставленных целей, следующие: *теоретические* (анализ, синтез, сравнение), *эмпирические* (педагогический эксперимент, количественная и качественная обработка

результатов) и *методические* (разработка технологических карт уроков, материалов для исследовательской деятельности обучающихся).

**Практическая значимость** работы состоит в том, что разработанные технологические карты уроков, пути выявления интертекстуальных элементов и апробированные рабочие материалы могут быть непосредственно использованы учителями-словесниками в образовательном процессе как в базовых, так и в профильных классах.

**Структура исследования** традиционна, оно состоит из введения, трех глав с параграфами, заключения, списка использованных источников и приложения.

В **первой** главе **«Теоретико-методические основы интертекстуального анализа в школьном литературном образовании»** выявлено, что интертекстуальность является общим свойством текстов, проявляющимся в цитатах, аллюзиях, реминисценциях, символах, почерпнутых в том числе из библейских, мифологических и фольклорных источников. Были рассмотрены ключевые концепции М. М. Бахтина (диалогизм, полифония), Ю. Кристевой (генотекст, фенотекст), Р. Барта («смерть автора»), Ж. Деррида (деконструкция), а также типология межтекстовых отношений Ж. Жаннетта. Было показано, что идея М. М. Бахтина о множественности самостоятельных голосов в тексте позволяет выстраивать на уроке анализ голосов героев произведений, а различение генотекста и фенотекста, предложенное Ю. Кристевой, даёт инструмент для постановки проблемных вопросов (выявление полного, симметричного или частичного отрицание предтекста). С опорой на типологию Ж. Жаннетта в исследовании выделены три основные формы интертекстуальности, доступные для школьного анализа: цитата (точное воспроизведение чужого текста), аллюзия (косвенный намёк, требующий культурной памяти) и реминисценция (неточное, часто ассоциативное заимствование). Особое внимание уделено рецептивной эстетике: концепция

«участков неопределённости» Р. Ингардена и «горизонта ожиданий» Х. Р. Яусса использованы для обоснования роли читательского сотворчества.

Проанализирована эволюция подходов в школьной практике от сравнительного анализа к диалогу с текстом через обращение к герменевтике, компаративистике и рецептивной эстетике. Установлено, что интертекстуальный анализ играет важнейшую роль в формировании читательской компетенции старшеклассников, развитии их критического мышления и культурной идентичности, а также позволяет преодолеть формализм в анализе и минимизировать риск шаблонного восприятия текста.

**Во второй главе «Интертекстуальность как объект литературоведческого и методического анализов (на материале произведения И. С. Тургенева)»** описывается специфика интертекстуальных включений в романе «Отцы и дети».

**В параграфе 2.1 «Специфика интертекстуальных связей в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети»: интертекстуальные включения и реминисценции» и 2.2 «Религиозные, мифологические и фольклорные образы в романе»** выявлено, что автор использует многообразные интертекстуальные включения: аллюзии, реминисценции (образ сфинкса из древнегреческой мифологии и творчества Г. Гейне, «таинственный незнакомец» из романов А. Радклифф), а также фольклорные и религиозные символы (крест, осина, яма, лягушка, болото). Детально проанализировано, как каждый из этих символов работает на углубление авторского замысла. Образ сфинкса на кольце Павла Петровича рассмотрен как сквозной мотив неразгаданной тайны жизни, перекликающийся с письмами самого Тургенева о сфинксе. Реминисценция «таинственного незнакомца» из готических романов А. Радклифф позволила показать, как нигилист Базаров, иронизируя над романтическими штампами, сам оказывается в плену иррационального рока. Фольклорный символ осины (проклятое дерево, осиновый кол, апокрифическая связь с распятием Христа) выявлен как предвестие трагической гибели героя. Образ лягушки (амбивалентный – от плодородия до

нечистых духов в Откровении Иоанна Богослова) проанализирован в связи с материалистическими опытами Базарова и его духовным поражением. Болото и яма интерпретированы как символы трясины нигилизма и могилы. Доказано, что эти включения не просто добавляют образности повествованию, а служат средством раскрытия авторского замысла. Они обостряют противоречивость образа Базарова, подчёркивают его обреченность в столкновении с роком, а также выявляют мотив двойничества между Базаровым и Павлом Петровичем Кирсановым.

Кроме того, отражён в работе и опыт сопоставительного анализа стихотворений В. Маяковского «Лиличка!» и С. Есенина «Письмо женщине», осуществленный во время педагогической практики. Это позволило увидеть общность мотивов прощания, любви-страдания, а также различия в миропонимании поэтов (отчаянный крик, гиперболизация чувства у Маяковского и покаянное переосмысление, тихое прощание у Есенина).

**В третьей главе «Методические аспекты освоения интертекстуальности на уроках литературы в старшей школе» рассматриваются методические пути развития исследовательской деятельности школьников на основе интертекстуального анализа.**

**В параграфе 3.1 «Методика организации исследовательской деятельности школьников на основе интертекстуального анализа текста»** изучены подходы к интерпретации художественного текста в ведущих авторских УМК (под редакциями В. Я. Коровиной, В. Ф. Чертова, Б. А. Ланина, Г. С. Меркина, В. Г. Маранцмана). Отмечено, что современные учебно-методические комплексы уже содержат элементы сопоставительного и интерпретационного подходов, создавая базу для системного введения интертекстуального анализа. Показано, что в УМК под редакцией В. Ф. Чертова предлагаются «уроки-обзоры» и «уроки-практикумы», которые напрямую ориентированы на выявление интертекстуальных связей и могут служить методической базой для системного анализа. В концепции Б. А. Ланина и Л. Ю. Устиновой акцент сделан на «сквозные линии» русской

литературы (например, тема «лишнего человека»), что позволяет сопоставлять произведения разных эпох через общие мотивы. Методика В. Г. Маранцмана, привлекающая смежные виды искусства (живопись, музыку, кино), рассмотрена как образец для расширения интертекстуального анализа, выводимого за пределы собственно литературных текстов. Проанализированы и проективные методы Г. С. Меркина (работа с многозначными объектами, незавершёнными предложениями), развивающие интерпретационную активность школьников.

В **параграфе 3.2** представлен опыт самостоятельной разработки и апробации технологической карты урока литературы в 10 классе по теме «Интертекстуальные элементы в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети»». Исследование проводилось в три этапа. На подготовительном этапе был разработан план урока, отобраны эпизоды романа для анализа (история с кольцом княгини Р., сцена Базарова у осины, эпизоды с лягушками и болотом), а также подготовлены вопросы для эвристической беседы, направленные на выявление двойничества Базарова и Павла Петровича. На основном этапе урок был проведён в трёх 10-х классах; проводилась фиксация активности школьников, оценка качества устных ответов и полноты записей в рабочих тетрадях. На аналитическом этапе были обработаны результаты: обучающихся успешно выделили интертекстуальные символы и пришли к выводу о трагической обречённости нигилиста, столкнувшегося с роком. Использовались методы наблюдения, интервьюирования и анализа продуктов деятельности (тетрадей с индивидуальными записями и размышлениями).

В **параграфе 3.3** описан опыт организации сопоставительного анализа лирики на школьном уроке литературы на основе стихотворений В. Маяковского и С. Есенина в 11 классе. Была разработана для применения на школьном уроке литературы и апробирована таблица сравнения по четырём параметрам: «Пространство и время», «Образ любимой», «Образ любящего», «Цель письма». В ходе урока, построенного как эвристическая беседа, школьники выявили, что у Маяковского (стихотворение «Лиличка!»)

доминирует гиперболизированный крик, отчаянная мольба, образ кричащего в отчаянии любящего героя, а у Есенина («Письмо женщине») – покаянное переосмысление любовной истории, тихое прощание с любимой и пожелание ей счастья. Особое внимание уделено пространственным образам (комната, корабль, «чужое» и «своё» для героя пространство). Анализ проводился в трёх 11-х классах, результаты показали, что сопоставительная таблица способствовала систематизации восприятия и выявлению как общности мотивов (любовь-страдание, прощание), так и глубоких различий в мироощущении поэтов.

В **Заключении** описываются результаты достижения поставленной в работе цели и решения задач. Здесь отмечается, что реализация поставленных задач потребовала изучения соответствующих научных исследований литературоведов и методистов. Было установлено, что интертекстуальность – это не просто совокупность формальных отсылок к предшествующим текстам, а фундаментальное свойство художественного мышления, позволяющее автору вступать в диалог с культурной традицией, а читателю – быть активным соучастником смыслотворчества. Проведённый в работе анализ интертекстуальных включений в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети» и сопоставительный анализ любовной лирики В. Маяковского и С. Есенина позволили сделать вывод о том, что обращение к аллюзиям, реминисценциям, мифологическим и фольклорным символам служит мощным средством углубления авторской мысли: у Тургенева – для выявления трагической обречённости нигилиста перед лицом рока, у поэтов XX века – для выражения различий в мироощущении при внешней общности мотивов взгляда на мир через сущность природы любви.

Выполнение поставленных методических задач стало возможным благодаря детальному изучению учебно-методических комплексов и методических разработок учителей-словесников. Было отмечено, что в современной школе существует необходимость системного обращения к

интертекстуальному анализу как к эффективному способу преодоления формального пересказа и воспитания компетентного читателя.

В третьей главе представлен опыт самостоятельной разработки и апробации технологических карт уроков по теме исследования, что было сделано с опорой на рассмотренные методические пособия и материалы. Проведенное в ходе педагогической практики исследование (в трёх 10-х и трёх 11-х классах) подтвердило эффективность предложенной методики: обучающиеся успешно справились с анализом символов, выявлением интертекстуальных связей и двойничества героев; у них повысилась познавательная активность, сформировалось умение аргументированно излагать собственную интерпретацию. В ходе качественной обработки ответов в 10-х классах было установлено, что большинство обучающихся смогли самостоятельно найти и объяснить символику осины и лягушки, многие выявили мотив двойничества между Базаровым и Кирсановым, а подавляющее большинство отметили, что интертекстуальный анализ помог им по-новому увидеть причины гибели главного героя. В 11-х классах большинство школьников успешно заполнили сопоставительную таблицу и привели аргументированные примеры различий в поэтике Маяковского и Есенина. Качественный анализ устных интервью показал, что у школьников возрос интерес к самостоятельному выявлению «чужих голосов» в тексте, снизился страх перед «неправильной» интерпретацией.

Читатели увидели, как, используя ассоциативные компоненты, писатель ёмко раскрывает суть явлений, не прибегая к многословным разъяснениям. Исследование доказывает, что интертекстуальные включения способны проявлять доминантные смыслы изучаемого текста, истолковывая которые в герменевтическом ключе, мы открываем глубины писательского замысла.

Таким образом, был сделан вывод о том, что интертекстуальный анализ художественного текста обладает значительным методическим потенциалом. Он углубляет понимание программных произведений, развивает критическое мышление и культурную идентичность школьников, а также воспитывает

вдумчивого, ответственного и творчески мыслящего читателя, способного к диалогу с автором и культурной традицией. Результаты исследования подтверждают, что системное обращение к интертекстуальности на уроках литературы способствует достижению метапредметных и личностных результатов, заявленных в ФГОС.

Разработанная в ходе исследования технологическая карта для 10 класса включает подробный ход урока с этапами мотивации, актуализации, выявления места затруднения, построения проекта, первичного закрепления (с разбором образов сфинкса, осины, лягушки) и рефлексии. Для 11 класса разработана карта с использованием эвристической беседы, значимой ролью подготовленного доклада обучающихся о возлюбленных Есенина и работой с раздаточным материалом (таблица сравнения стихотворений). Оба приложения снабжены методическими комментариями, позволяющими любому учителю-словеснику провести аналогичный урок без дополнительной подготовки.

Промежуточные результаты исследования были представлены в докладе «Интертекстуальность как средство формирования читательской компетенции школьников: от концепции к практическому воплощению» на V Всероссийской молодежной научно-практической конференции «Гуманитарный форум в Политехническом», который проходил 16-17 апреля 2026 года в Санкт-Петербурге на площадке Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (заочное участие). Тезисы доклада приняты к публикации.

**В Списке использованных источников** указывается 53 наименования. **В Приложении** представлены технологические карты уроков по теме исследования и соответствующие им рабочие материалы для обучающихся.