

Н. Ю. Букарева, Н. В. Лукьянчикова

Организация диалога в процессе сопоставительного анализа лирических текстов

В статье авторы обосновывают необходимость реализации диалоговой технологии при изучении лирических произведений, предлагают формы организации деятельности старшеклассников в процессе выполнения сопоставительного анализа художественных текстов. Показан опыт реализации диалоговой технологии при проведении занятий по литературе в одиннадцатом классе общеобразовательной школы. В статье доказывается, что работа над сопоставлением художественных произведений позволяет сформировать у обучающихся способность определять общее и различное в авторских позициях, подходах к решению одной и той же проблемы, коммуникативные компетенции.

Ключевые слова: диалоговая технология, сопоставительный анализ лирических произведений, коммуникативные компетенции.

N. Yu. Bukareva, N. V. Lukyanchikova

Organization of Dialogue in the Course of the Lyrical Text Comparative Analysis

In the article authors prove need of realizing the dialogue technology when studying lyrical works, offer forms of the organization of seniors' activity in the course of implementation of the comparative analysis of art texts. Experience of the dialogue technology realization when training in Literature in the eleventh class of comprehensive school is presented. In the article it is proved that work on comparison of art works allows creating students' ability to define the general and various things in the author's positions, approaches to the solution of the same problem, communicative competences.

Keywords: dialogue technology, comparative analysis of lyrical works, communicative competences.

Понятие диалога является чрезвычайно широким и многогранным, именно поэтому активно обсуждается современными педагогами и методистами. В применении к литературному образованию мы называем диалогом педагогическую технологию, направленную «как на формирование метапредметных умений, коммуникативной компетенции обучающихся, так и на становление читательской культуры, включающей понимание специфики литературы как вида искусства, вдумчивое прочтение текста, грамотный литературоведческий анализ» [2, с. 15]. Диалоговые технологии дают словеснику практически безграничные возможности организации деятельности учащихся при анализе текста художественного произведения, изучении литературно-критической статьи, осмыслении сложных теоретико-литературных понятий, о чем мы подробно говорили на страницах монографии «Организация диалога в процессе обучения литературе в школе и вузе» [2]. Кроме этого, диалоговые технологии могут быть успешно использованы и при подготовке к сочинению как форме итоговой аттестации в выпускном классе. Диалоговые формы «позволяют не только более серьезно подготовиться к написанию сочинения, но и расширяют представление учеников о поставленной

проблеме, круг чтения, знакомят с некоторыми новыми для них авторами» [3, с. 116].

Лирика как род литературы по своей сути монологична, именно с этим связано представление о том, что при ее изучении обращение к диалоговым формам и методам затруднительно, нелогично. Известные методисты (З. Я. Рез, В. П. Медведев, Е. В. Карсалова) предлагают изучать лирическое произведение, используя традиционную беседу или применяя творческую форму занятия (урок-композиция, урок-новелла, урок-концерт и др.). Между тем в целом ряде случаев, работая над стихотворным текстом, разумно обращение к диалогу, наиболее показательным вариантом которого является сопоставительный анализ. Диалоговая природа этого вида деятельности на занятии обусловлена множественностью, разнообразием авторских позиций, возможностью выработки каждым обучающимся собственного видения текста, которое может не совпадать с мнением других читателей, в том числе и преподавателя.

Сопоставительный анализ – один из эффективных приемов постижения лирического произведения, поэтому он достаточно часто используется в методике обучения литературе. Он способствует не только более глубокому усвоению со-

держания текста за счет соотнесения с другим, осмыслению авторской индивидуальности, специфики видения мира писателем, но и пониманию влияния на творческую личность определенной исторической эпохи, особенностей художественного метода, в рамках которого развивалось творчество автора. Сопоставительный анализ позволяет преодолеть отношение к отдельному тексту как к замкнутой системе, включить произведение в широкий общелитературный контекст, показать значимость культурных связей, соединяющих писателей и поэтов. Работа над сопоставлением художественных произведений позволяет сформировать у обучающихся читательскую культуру, способность определять общее и различное в авторских позициях, подходах к решению одной и той же проблемы, коммуникативные компетенции.

Преимущество урока, на котором проводим сопоставительный анализ лирических произведений, заключается в том, что представляется возможность поработать сразу с несколькими текстами разных авторов, стихотворения которых обычно рассматриваются вне какой-либо связи друг с другом, в то время как одновременное их изучение позволяет более наглядно увидеть специфику художественного мира каждого из поэтов. Кроме того, важно, чтобы ученики поняли многоаспектность лирической темы, многообразие подходов к ее раскрытию.

С текстами произведений, которые будут проанализированы на занятии, старшекласники должны познакомиться дома, а на самом уроке жребий определит, с каким из них будет работать каждая группа.

Модель подобного занятия предполагает последовательную реализацию следующих этапов:

Формулировка цели и задач, стоящих перед обучающимися; объяснение характера деятельности

Ученики должны осознать, насколько по-разному подходят к выбранной теме поэты и писатели, увидеть, как их осмысление зависит от творческой индивидуальности (биографии, мировоззрения, принадлежности к литературному направлению / течению, стилевых черт). Специфика деятельности обучающихся будет отличаться от традиционной и предполагает сочетание коллективной и индивидуальной работы, а также работы в микрогруппах.

Коллективный этап

На данном этапе учитель выразительно читает первое из произведений, выбранных для рассмотрения, проводит его анализ (преимущественно монологическое высказывание преподавателя, включающее элементы беседы, наблюдения над текстом). Школьникам при этом предлагается план, содержащий проблемные вопросы, в соответствии с которыми педагог разбирает стихотворение. Вопросы для анализа всех разбираемых произведений должны быть на протяжении всего занятия перед глазами учеников. Для более глубокого и обстоятельного осмысления текста учитель может обращаться к известным литературоведческим исследованиям, ссылаясь на них в своем слове. Вслед за педагогом ученики делают необходимые записи, пометки. Этот этап направлен прежде всего на то, чтобы в сознании школьников сложился определенный алгоритм разбора произведения, от которого они будут отталкиваться в своей дальнейшей деятельности на уроке.

Этап индивидуальной и групповой работы

На данном этапе класс делится на две-три группы в зависимости от количества текстов, предлагаемых для изучения. Чтобы организовать деятельность учеников, учитель готовит для каждой группы несколько вопросов, на которые ребята могут опираться, анализируя стихотворение. Сначала школьники перечитывают текст доставшегося им произведения, затем в индивидуальном порядке в течение определенного времени (5–7 минут) отвечают на вопросы, предложенные преподавателем, делая для себя необходимые заметки. Как правило, пока не формулируются какие-либо законченные, целостные высказывания, вероятнее всего, будут сделаны отдельные замечания, наблюдения, обозначены некоторые идеи, требующие дальнейшей разработки. Если какие-то вопросы вызвали у ряда учеников затруднения, это не должно их останавливать, так как в процессе группового обсуждения, следующего за индивидуальной работой, ответы на них будут найдены. Особо нужно обратить внимание на то, что пункты, определенные учителем, не могут восприниматься как ограничители, очень ценно, если ребята сами найдут новый аспект анализа.

Затем старшекласники приступают к групповому обсуждению лирического произведения. Каждый из них (под руководством ученика-модератора) делится своими наблюдениями и замечаниями, чтобы в итоге получилось целост-

ное высказывание аналитического характера. Ученики должны определить вариант представления своей работы над текстом.

Этап презентации результатов анализа лирических произведений

На этом этапе каждая группа представляет целостный анализ стихотворения, который предвзвешивается его выразительным чтением. Это может быть выступление одного докладчика, сопровождающееся (при необходимости и желании) частными дополнениями членов группы. При этом необязательно, чтобы мнение, сформулированное докладчиком, разделяли все участники обсуждения; в таком случае они могут высказать свое видение, противоположное прозвучавшей точке зрения. Такой вариант представляется более продуктивным, нежели единство взглядов, потому что позволяет глубоко и порой оригинально интерпретировать текст. Кроме того, это эффективно для развития коммуникативных умений: дети учатся не только формировать собственную позицию, но и отстаивать ее в литературоведческой дискуссии. Но учащиеся могут построить свое выступление и по-другому, например, каждый участник группы будет озвучивать результат обсуждения по конкретному аспекту анализа.

После выступлений другая группа (группы) и учитель задают вопросы уточняющего характера. По итогам каждой презентации преподаватель делает определенное обобщение, обращая внимание на то, что ученикам удалось увидеть в процессе анализа, а что осталось за рамками обсуждения (в этом случае он сам должен внести дополнения, пояснения в сообщении группы).

Этап сопоставления

Все предыдущие этапы являлись подготовкой к тому сопоставлению, которое ученики смогут сделать в режиме «свободного микрофона». Здесь преподаватель формулирует ключевой вопрос урока: «Что общего в решении обсуждаемой темы и в чем заключается его своеобразие в стихотворениях поэтов? Чем это можно объяснить?». По времени данный этап гораздо меньше, чем предыдущие, но именно с ним связана реализация цели урока.

Подведение итогов

В своем заключительном слове учитель должен подчеркнуть диалогическую природу литературного творчества, которая заключается в сознательной или бессознательной ориентации (диалог-согласие, диалог-оппозиция) поэтов на

современников или предшественников в решении вечных тем.

В качестве примера рассмотрим урок, названием которого стала строчка из стихотворения В. С. Высоцкого «Я люблю – и, значит, я живу...», проведенный в 11 классе (одно из заключительных занятий по лирике поэтов Серебряного века).

Тема любви ярко представлена в творчестве поэтов разных модернистских течений (символизм, акмеизм, футуризм). Для коллективного этапа анализа мы выбрали стихотворение А. А. Блока «О доблестях, о подвигах, о славе...», в группах ученики работали над произведениями А. А. Ахматовой («Песня последней встречи») и В. В. Маяковского («Лиличка!»). Выбор текстов для сопоставления обусловлен тем, что в них речь идет о драматических взаимоотношениях любящих.

После этапа постановки цели, переходя к коллективному анализу стихотворения А. А. Блока «О доблестях, о подвигах, о славе...», учитель может предложить школьникам следующие вопросы:

– Каково настроение лирического героя, переданное в этом произведении? Как оно меняется на протяжении стихотворения?

– Как в произведении представлен образ возлюбленной лирического героя? Какие художественные средства при этом использованы?

– Какие признаки символизма можно обнаружить в тексте? Как они влияют на раскрытие темы стихотворения?

– В чем заключаются особенности построения этого стихотворения и как композиция помогает понять внутренние переживания лирического героя?

– Каковы особенности временной организации стихотворения?

Анализируя стихотворение А. А. Блока «О доблестях, о подвигах, о славе...» (цикл «Возмездие»), обращаем внимание на то, что настроение лирического героя выражено с помощью эпитетов («на *горестной* земле...», «*проклятым* роem...», «в *сырую* ночь...»), которые показывают, что мир без любви страшен и холоден. Отмечаем, что грустное настроение мотивировано и лирическим сюжетом стихотворения (уход возлюбленной), и воспоминаниями о «проклятом роem» улетевших дней, и осознанием того, что «все миновалось, молодость прошла», без любви нет жизни, ведь даже сон («я крепко сплю, мне снится плащ твой синий...») мучителен, не при-

носит покоя. Вместе с тем в произведении Блока нет ощущения абсолютной безысходности. Почему? Возможно, потому, что любовь не только дарила лирическому герою счастье, но и вводила его от духовных поисков, благородных стремлений («О доблестях, о подвигах, о славе я забывал на горестной земле...»).

Рассматривая стихотворение А. А. Блока, учитель вместе с учениками вспоминает, как был представлен образ возлюбленной в ранней лирике поэта («Прекрасная Дама», «Величавая Вечная Жена», «Святая»). Понаблюдаем над тем, как изображена любимая лирического героя в этом стихотворении. «Твое лицо в простой оправе передо мной сияло...» (как сияют лики на иконах), «и вспомнил я тебя пред аналоем...» (момент совершения таинства венчания) – образ любимой словно овеян ореолом святости. Но таким он является в воспоминаниях лирического героя, в прошлом. Отмечаем, что в настоящем «лицо в простой оправе» уже не сияет (заключительная строфа стихотворения), лирический герой упоминает о «гордыне» возлюбленной («не знаю, где приют своей гордыне...»). Она по-прежнему «ты, милая, ты, нежная» – но ореола святости уже нет. Может быть, поэтому «заветное кольцо» (один из важных образов стихотворения), символизирующее верность, брошено в ночь. «Горестный», страшный мир повлиял и на прекрасную возлюбленную героя.

В процессе анализа учитель обращает внимание не только на образ-символ – «заветное кольцо», но и указывает школьникам на особую значимость других символических образов («синий плащ», сон, «сырая ночь»).

Обращаясь к построению стихотворения, отмечаем, что оно имеет кольцевую композицию (образы первой строфы: «о доблестях, о подвигах, о славе...», «твое лицо в простой оправе...» – звучат в заключительной), но, повторяя первую строфу, последняя одновременно и противопоставлена ей. Такие повторы-противопоставления не раз встретятся в тексте произведения («я забыл прекрасное лицо...» – «и вспомнил я тебя пред аналоем...», «звал тебя, как молодость свою...» – «все миновалось, молодость прошла...»). Кольцевая композиция показывает соединение прошлого и настоящего.

В процессе разбора стихотворения учитель может сослаться на работы исследователей творчества А. А. Блока, обращавшихся к анализу этого произведения (С. Н. Бройтмана [1],

Д. М. Магомедовой [5], Н. Г. Прозоровой [7] и других).

На этапе индивидуальной и групповой работы ученики анализируют стихотворения А. А. Ахматовой «Песня последней встречи» и В. В. Маяковского «Лиличка!». Учитель предлагает ребятам вопросы, которые будут направлять ход их размышлений.

Вопросы для первой группы:

- Какие эмоции испытывает лирическая героиня? С помощью чего они становятся понятны читателю?
- Какие детали особенно важны в стихотворении А. А. Ахматовой? Какова их роль?
- Какова роль пейзажа в произведении?
- Специфика поэзии А. А. Ахматовой заключается в драматизации лирики. Какие драматургические элементы вы находите в этом стихотворении? Какова цель их использования?
- Какие признаки акмеизма можно обнаружить в «Песне последней встречи»?

Вопросы для второй группы:

- Каким предстает перед читателем лирический герой стихотворения В. В. Маяковского? Меняется ли его отношение к возлюбленной на протяжении текста? Как это выражено?
- С помощью каких художественных средств передается эмоциональное состояние лирического героя?
- Какие признаки футуризма находим в стихотворении В. В. Маяковского?

После индивидуального обдумывания и группового обсуждения класс переходит к презентации результатов работы.

Представляя стихотворение А. А. Ахматовой, школьники отмечают, что эмоции лирической героини напрямую не названы, но они становятся понятны читателю за счет использования психологических деталей: героиня путает перчатки, что говорит о душевном смятении, короткий путь из дома кажется бесконечным («Показалось, что много ступеней, а я знала – их только три!»). Ее горе настолько велико, что даже в шелесте осенних листьев слышатся слова о смерти. Пейзаж усиливает драматизм расставания с возлюбленным. Ученики указывают, что эмоции любимого противоположны чувствам лирической героини, хотя его образ вообще отсутствует в стихотворении. Его состояние можно понять по одной детали: «Только в спальне горели свечи *равнодушно* желтым огнем». Лирическая героиня понимает, что не в состоянии ничего изменить, вернуть его

чувства: «Так *беспомощно* грудь холодела...». Обилие точных деталей – черта акмеизма как литературного течения. Кроме этого, ученики отмечают простоту языка, лаконичность стихотворения и четкость композиции как проявления акмеизма. Произведение напоминает драматический этюд (в нем зримо представлены жесты, присутствуют элементы диалога), что усиливает напряженность ситуации расставания с любимым, делает ее более достоверной.

Группа, анализирувшая стихотворение «Лиличка!», отмечает, что лирический герой Маяковского предстает крайне эмоциональным человеком, он болезненно переживает охлаждение к нему возлюбленной. Его эмоции меняются: сначала он испытывает сильное волнение («...сломанная дрожью рука в рукав»), затем «горечь обиженных жалоб», потом – нежность («Дай хоть последней нежностью выстелить твой уходящий шаг»). Он постепенно осознает, что расставание неизбежно и ему не под силу что-либо изменить, потому что Лиличка его разлюбила («Сегодня сидишь вот, сердце в железе»). Любовь для него была смыслом существования, не покидала ни на минуту; для передачи этой мысли Маяковский использует развернутые сравнения (их несколько в стихотворении, и все они строятся по одному принципу: «Кроме любви твоей, мне нету моря...», «Кроме любви твоей, мне нету солнца...»).

Про лирического героя Маяковского можно сказать, что это романтик, потому что не принимает компромиссов, его чувства на пределе, он не знает, как жить без любви. Свое состояние лирический герой характеризует с помощью эмоционально окрашенной лексики («Руки твои, *иступленный*, гладил», «*Дикий, обезумлюсь, отчаяньем иссецась*»), он даже создает окказионализмы, что усиливает экспрессивность стиля Маяковского. Это является одной из черт футуризма. Кроме того, в стихотворении есть и такие признаки этого литературного течения, как тонический стих, создающий нервный, рваный ритм; оригинальная рифма (аде – гладил, иссецась – сейчас, брошу я – хорошая).

На этапе сопоставления ученики отмечают, что все проанализированные стихотворения объединяет тема несчастливой любви, общими являются мотивы расставания, одиночества. Лирические герои всех произведений продолжают испытывать сильные эмоции по отношению к возлюбленным, они ощущают себя брошенными, покинутыми, но при этом не держат зла, прояв-

ляют душевное благородство. В этих стихотворениях любовь изображена как самое важное чувство, придающее смысл человеческому существованию, поэтому утрата любви всеми воспринимается драматично.

Говоря об отличиях, школьники указывают на разницу эмоционального мира лирических героев: ахматовская героиня внешне кажется сдержанной и даже холодноватой, но за этим скрываются сильные переживания; лирический герой Маяковского не скрывает своих эмоций, ему важно выплеснуть все, что на душе. Лирическим героем А. А. Блока владеет печаль, но она имеет философский характер. Это объясняется, возможно, тем, что он расстался с возлюбленной некоторое время назад, многое переосмыслил, проанализировал, внутренне принял. Лирические герои А. А. Ахматовой и В. В. Маяковского драму разлуки переживают в настоящее время, боль еще слишком сильна. Ученики подбирают ключевые слова для характеристики состояния лирических героев: у Блока – смирение, у Ахматовой – горечь, у Маяковского – обида и отчаяние.

Подводя итоги урока, учитель отмечает, что тема любви – вечная в литературе, но каждый поэт находит свои пути ее художественной реализации. На примере трех стихотворений поэтов-современников ученики убедились в том, что разное мировидение, творческие взгляды, эмоциональный тип поэтов определяют разное решение этой темы.

Данное занятие построено как вариант диалоговой технологии, которая не только позволила решить содержательную проблему (сопоставить произведения разных поэтов в рамках одной тематики), но и способствовала формированию ряда коммуникативных компетенций (подготовка выступления, участие в групповом и коллективном обсуждении, развитие устной монологической речи и др.).

Подобная форма неоднократно использовалась нами при изучении лирики в 9–11 классах. Так, урок по теме «Образ Родины в стихотворениях русских поэтов XIX–XX веков» (11 класс) включал сопоставительный анализ стихотворений М. Ю. Лермонтова «Прощай, немытая Россия...», Ф. И. Тютчева «Эти бедные селенья...», А. А. Ахматовой «Мне голос был...», М. И. Цветаевой «Тоска по Родине! Давно...». Выбор художественных текстов был обусловлен стремлением сопоставить взгляды поэта, покидающего Родину, отправляясь в ссылку (М. Ю. Лермонтов), человека, долгие годы жив-

шего вне России, но при этом горячо ее любящего (Ф. И. Тютчев), поэтессы, остававшейся верной Отчизне в самые тяжелые годы (А. А. Ахматова), лирика, оказавшегося в эмиграции (М. И. Цветаева).

Урок по теме «Поэт: эстет или гражданин?» (11 класс) строился на материале стихотворений А. А. Фета «Одним толчком согнать ладью живую...», Н. А. Некрасова «Элегия», Б. Л. Пастернака «Определение поэзии», В. В. Маяковского «Необычайное приключение, бывшее с поэтом Владимиром Маяковским летом на даче». В этом случае нам было интересно посмотреть, как в литературе XIX и XX вв. были выражены диаметрально противоположные взгляды на сущность поэзии и назначение поэта.

Библиографический список

1. Бройтман, С. Н. Блок и Пушкин / С. Н. Бройтман // Поэтика русской классической и неклассической лирики. – М., 2008.
2. Букарева, Н. Ю., Лукьянчикова, Н. В. Организация диалога в процессе обучения литературе в школе и вузе [Текст]: монография / Н. Ю. Букарева, Н. В. Лукьянчикова. – Ярославль, 2015.
3. Букарева, Н. Ю., Лукьянчикова, Н. В. Использование диалоговых технологий при подготовке к итоговому сочинению по литературе [Текст] / Н. Ю. Букарева, Н. В. Лукьянчикова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 5. – С. 111–116.
4. Карсалова, Е. В. «Стихи живые сами говорят...» [Текст] / Е. В. Карсалова. – М.: Просвещение, 1990.
5. Магомедова, Д. М. Автобиографический миф в творчестве Блока / Д. М. Магомедова. – Тверь: Мартин, 1997.
6. Медведев, В. П. Изучение лирики в школе [Текст] / В. П. Медведев. – М.: Просвещение, 1985.
7. Прозорова, Н. Г. Экзистенция инобытия / Н. Г. Прозорова // Шахматовский вестник. Вып. 13: Начала и концы: жизнь и судьба поэта: материалы международной научной конференции, посвященной 90-летию со дня смерти А. Блока / отв. ред. И. С. Приходько. – М.: ИМЛИ РАН, 2013. – С. 79–86.
8. Рез, З. Я. Изучение лирики в школе [Текст] / З. Я. Рез. – Л.: Просвещение, 1968.

Bibliograficheskiy spisok

1. Brojtmán, S. N. Blok i Pushkin / S. N. Brojtmán // Pojetika russkoj klassicheskoj i neklassicheskoj liriki. – M., 2008.

2. Bukareva, N. Ju., Luk'janchikova, N. V. Organizacija dialoga v processe obuchenija literature v shkole i vuze [Tekst]: monografija / N. Ju. Bukareva, N. V. Luk'janchikova. – Jaroslavl', 2015.

3. Bukareva, N. Ju., Luk'janchikova, N. V. Ispol'zovanie dialogovyh tehnologij pri podgotovke k itogovomu sochineniju po literature [Tekst] / N. Ju. Bukareva, N. V. Luk'janchikova // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. – 2016. – № 5. – S. 111–116.

4. Karsalova, E. V. «Stihi zhivye sami govorjat...» [Tekst] / E. V. Karsalova. – M.: Prosveshhenie, 1990.

5. Magomedova, D. M. Avtobiograficheskiy mif v tvorchestve Bloka / D. M. Magomedova. – Tver': Martin, 1997.

6. Medvedev, V. P. Izuchenie liriki v shkole [Tekst] / V. P. Medvedev. – M.: Prosveshhenie, 1985.

7. Prozorova, N. G. Jekzistencija inobytiya / N. G. Prozorova // Shahmatovskij vestnik. Vyp. 13: Nachala i koncy: zhizn' i sud'ba pojeta: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvjashhennoj 90-letiju so dnja smerti A. Bloka/otv. red. I. S. Prihod'ko. – M.: IMLI RAN, 2013. – S. 79–86.

8. Rez, Z. Ja. Izuchenie liriki v shkole [Tekst] / Z. Ja. Rez. – L.: Prosveshhenie, 1968.

Reference List

1. Brojtmán S. N. Blok and Pushkin // Poetics of the Russian classical and nonclassical lyrics. – M., 2008.
2. Bukareva N. Yu., Lukyanchikova N. V. Organization of dialogue in the course of training in literature at school and higher education institution: monograph / N. Yu. Bukareva, N. V. Lukyanchikova. – Yaroslavl, 2015.
3. Bukareva N. Yu., Lukyanchikova N. V. Use of dialogue technologies in preparation for the final composition on literature // Yaroslavl pedagogical bulletin. – 2016. – № 5. – P. 111–116.
4. Karsalova E. V. «Live verses tell ...». – M.: Education, 1990.
5. Magomedov D. M. The autobiographical myth in Blok's creativity. – Tver: Martin, 1997.
6. Medvedev V. P. Studying lyrics at school. – M.: Prosveshchenie, 1985.
7. Prozorova N. G. Existence of otherness // Shakhmatovsky Bulletin. Issue 13: Beginnings and ends: life and fate of the poet: materials of the international scientific conference devoted to the 90 anniversary from the date of A. Blok's death/editor-in-chief I. S. Prikhodko. – M.: IMLI RAN, 2013. – P. 79–86.
8. Rez Z. Ya. Studying of lyrics at school. – L.: «Prosveshchenie», 1968.