

**Е.А. ПОКАТИЛОВА**  
(Луганск)

## КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

*Освещена одна из актуальных проблем преподавания литературы в школе – методика культурологического анализа. Рассматриваются использование комплекса искусств в методической науке, психолого-педагогические предпосылки возникновения интереса у школьников старшего возраста к разным видам искусств, раскрывается специфика интегрированного урока литературы.*



Ключевые слова: интеграция искусств, культурологический анализ, текст, перевод, интерпретация, герменевтика.

Большое значение в развитии и воспитании духовного потенциала подрастающего поколения имеет литературное образование школьников. Гуманизация и гуманитаризация образования, использование герменевтического подхода в педагогике, включение в сферу литературы гуманитарных знаний из областей смежных дисциплин – истории, культурологии, лингвистики, психологии, философии, искусствоведения и др. – все больше и больше раздвигают границы школьного литературного образования. Одной из базовых школьных дисциплин, которая призвана решать задачи разностороннего развития личности школьника, а также развития его общей культуры, является «Мировая литература». Проблема творческого развития личности средствами искусства всегда была в центре внимания отечественных и зарубежных психологов, педагогов, методистов. Наиболее значительными для изучения проблемы использования синтеза искусств на уроках литературы являются труды психологов Л. Выготского, А. Брудного, А. Леонтьева; зарубежных и отечественных философов В. Библера, Г. Гачева, М. Мамардашвили, Г. Сковороды, Х.-Г. Гадамера, М. Хайдеггера; ученых-педагогов В. Стоюнина, В. Водовозова, В. Кан-Калика, Б. Юсова, Б. Лихачева; культурологов М. Бахтина, Д. Лихачева, Ю. Лотмана, В. Топорова, А. Лосева; методистов В. Маранцмана, Г. Беленького, Н. Молдавской, Е. Квятковского, В. Гречинской, Е. Колокольцева, Т. Бугайко, Ф. Бугайко, М. Рыбниковой, Н. Волошиной, Ю. Ковбасен-

ко, Л. Мирошниченко, Е. Исаевой, Ж. Клименко и др., которые видели решение проблемы творческого развития школьников в приобщении их к искусству слова и организации самостоятельной художественно-творческой деятельности на уроках литературы. Целью статьи является обоснование эффективности использования культурологического анализа на уроках мировой литературы в школах Украины.

Задачи статьи – определение психолого-педагогических условий использования комплекса искусств на уроках литературы; анализ интегрированного подхода в преподавании литературы; рассмотрение методики сопоставительного анализа оригинальных и переводных текстов; обоснование необходимости использования герменевтического подхода в литературном образовании школьников.

На современном этапе развития методической науки актуальными для учителя мировой литературы становятся владение приемами использования комплекса искусств в реализации задач культурологического анализа текста. В связи с этим изменяется и творческая лаборатория учителя литературы. Одна из задач учителя – овладение учащимися понятием «эстетически прекрасное» в постижении идейно-эстетического содержания художественного произведения. В связи с этим важным для учителя литературы является приобретение соответствующих знаний по культуре и искусству, художественным направлениям и течениям, культурно-историческим реалиям эпохи, которые нашли отражение в том или ином произведении литературы. Актуальным становится вопрос о механизме передачи этих знаний учащимся, обеспечивающем раскрытие содержания достаточно отвлеченных нравственных и эстетических категорий: прекрасное – безобразное, добро – зло, любовь – ненависть и т.д. По мнению известного психолога-педагога В. Кан-Калика, для учителя важно овладение механизмами эстетического педагогического творчества, что получило определение «эстетической и творческой способности». Под ней ученый подразумевает «совокупное психологическое образование в структуре личности учителя литературы, благодаря которому эстетический опыт (знания, суждения, вкусы и др.) переводится в плоскость художественно-педагогической деятельности, становится инструментом ее эффективного осуществления» [3, с. 135]. Про-

блемой психологии взаимодействия искусств в старшем подростковом возрасте занимался такой видный ученый-психолог, как Л. Выготский. Начиная с подросткового возраста, проблема литературного и эстетического развития личности школьника становится все более актуальной. Именно на этом этапе одной из важнейших психологических особенностей личности подростка является способность к восприятию прекрасного, осознанию роли искусства в жизни и творчестве. Школьник ищет ответы на поставленные жизнью вопросы не только в общении с окружающими, но и в книгах, произведениях искусства, стремясь провести аналогии и найти объективные критерии для подтверждения своих жизненных наблюдений. Так, по мнению ученого-методиста и автора программ по зарубежной литературе для школ с русским языком обучения Л. Симаковой, «культурологический подход при изучении литературы в школе на современном этапе рассматривается как важнейший компонент культуры и один из основных источников для ее передачи подрастающему поколению. Учитывая интересы и предпочтения школьников разных возрастов в области художественной культуры и отчетливо представляя особенности восприятия ими художественного текста, можно выделить возрастную доминанту в восприятии художественной культуры, что дает возможность решения задачи введения школьников в контекст культуры» [8, с. 36]. Естественно, что в старшем возрасте школьники открыты к переживанию не только литературных произведений, но и произведений искусства. Наблюдаются определенный подъем творческого воображения и фантазии учеников, проявление интереса и способности к собственному творчеству, эстетическое наслаждение от собственного творческого воплощения художественной идеи, что выступает конечной целью урока литературы с использованием разных видов искусств. В старшем школьном возрасте наблюдается интерес к разнообразным видам искусства: музыке, живописи, театру, кино и др. в их взаимодействии, а также в тесной взаимосвязи с литературой. Все это требует создания определенной системы использования искусства в литературном развитии школьников. В связи с проблемой использования интеграции искусств на уроках мировой литературы, а также методики сопоставительного анализа текстов разных видов искусств и литературы следует выделить особый тип интегрированного урока литературы.

Методику интегрированного урока литературы, имеющую принципиальные отличия от методики использования межпредметных связей на уроке литературы, разрабатывали С. Жила (Чернигов), Б. Юсов (Москва), Т. Недайна (Луганск). Интегрированный подход к анализу художественного текста предполагает глубокое проникновение в произведения разных видов искусств и их синтез на уровне темы, сюжета, идейно-эстетической значимости. В процессе интеграции искусства и литературы возникает художественный образ, помогающий воссоздать картину мира художника, образ автора или героя произведения средствами музыки, живописи и литературы. Так, учитель-методист С. Леонов подчеркивает: «Интеграция – явление более глубокое, нежели привлечение знаний смежных наук и видов искусства. Она представляет собой рассмотрение предмета, будь то образ эпохи, вызвавший к жизни то или иное произведение, историческое лицо, художественный образ, культурное направление и т.д. в единстве и целостности, при сопоставлении точек зрения, высказанных представителями различных наук, средствами различных видов искусств. Так, при этом в ходе интегрированного урока очень важно рассмотреть факты использования литературных произведений или сюжетов в других видах искусства – живописи, музыке, зодчестве, театре и кино» [5, с. 10].

Интегрированный подход в изучении литературы на современном этапе развития методической науки гармонично сочетается с социокультурными функциями развития литературного образования в XXI в.: интегративной, гностико-аккумулятивной, социоадаптационной, терапевтической. По мнению ученого-методиста Ю. Ковбасенко, интегративная функция заключается в том, что «для Украины как молодого государства актуальными являются проблемы обеспечения государственного единства, соборности и сбалансированности отношений “центр – регионы”, отраженные в произведениях художественной литературы» [4, с. 58]. Актуальной на сегодняшний день остается и терапевтическая функция литературы, перекликающаяся с арт-терапией музыкального искусства. «Именно катарсическое воздействие музыки позволит регулировать психоэмоциональное состояние слушателей, повысит их социальную активность, поможет приобрести новое средство эмоциональной экспрессии, облегчит усвоение новых положительных установок и форм поведения» [2, с. 51]. Катарсическое воздействие худо-

жественного слова, музыки и живописи имеет большое значение для высвобождения собственного творческого потенциала учащихся. Сама идея восходит к теории психоанализа З.Фрейда и его положению о сублимации, в соответствии с которым «люди искусства и науки приподнимают (сублимируют) свою болезнь в творчество» [6, с. 321]. На основе теории З. Фрейда был разработан метод лечения людей с помощью терапии творческим самовыражением. В системе литературного образования, непосредственно на уроке литературы учителю необходимо помнить о том, что любое творчество целебно, оно высвобождает большое количество позитивной энергии, поэтому так важно создавать на уроке атмосферу творчества, психологического комфорта и успеха.

С момента объявления Украиной статуса независимого государства и выделения курса «Мировая литература» в отдельный школьный предмет появился ряд программ по зарубежной литературе. Первая программа была написана в 1994 г. («Світова література» под редакцией К. Шаховой), затем появились ныне действующие в Украине программы по зарубежной литературе: «Литература для школ с русским языком обучения» (Л. Симакова, 1996), программа по зарубежной литературе для школ с украинским языком обучения (Д. Наливайко, 1998); альтернативная программа по зарубежной литературе (под редакцией Б. Шалагинова, 2001). В 2004–2011 гг. были опубликованы программы для профильных классов общеобразовательных учебных заведений с украинским языком обучения под редакцией Д. Наливайко и Д. Затонского. Современные программы построены с учетом особенностей и требований новой школы, принципов профильности, интеграции и дифференциации обучения, а также новых подходов к преподаванию мировой литературы в средней общеобразовательной школе и школах нового типа. Они включают в себя культурологический контекст изучения художественных произведений мировой литературы, межлитературные и межпредметные связи, что позволяет рассматривать художественные произведения с учетом культурно-исторического контекста. Сегодня в литературном образовании Украины актуальной является проблема культурологического анализа в процессе работы с оригинальными и переводными текстами, которая должна наиболее эффективно осуществляться именно в классах филологического и художественно-эстетического профиля. Со-

временные подходы к анализу художественного текста (филологический, компаративный, структурно-стилевой, культурологический) позволяют разработать методы и приемы анализа оригинального и переводного текста с учетом всего предыдущего опыта развития методической науки. Проблема использования методики работы с текстом-оригиналом и текстом-переводом соотносится с идеей о диалогичности «текстов» разных видов искусств и литературы: диалога автора и переводчика, переводчика и читателя, двух читателей. Подтверждением тому является следующее высказывание М.Бахтина: «Текст не вещь, а поэтому второе сознание, сознание воспринимающего, никак нельзя элиминировать или нейтрализовать» [1, с. 285]. На сегодняшний день в методике преподавания литературы основополагающей идеей для сопоставительного анализа «текстов» разных видов искусств и литературы должна стать типология переводов Р. Якобсона, прекрасно прокомментированная в книге всемирно известного специалиста по семиотике, знаменитого писателя, профессора У. Эко [9]. В представленной типологии известного лингвиста понятие о переводе рассматривается широко, как это принято в семиотике, и сравнивается с процессом интерпретации текста с языка автора на язык переводчика. Особого внимания заслуживают интерсемиотические и интерлингвистические переводы. «Интерлингвистический перевод имеет место, если некий текст переводят с одного языка на другой, то есть в том случае, когда налицо “интерпретация вербальных знаков посредством знаков некоего другого языка” (это перевод в собственном смысле слова). Интерсемиотический перевод (и в этом заключается самая новаторская черта предложения Якобсона) – тот, в котором имеет место “интерпретация вербальных знаков посредством знаков невербальных”, то есть когда “переводят”, например, роман в фильм или сказку в балет» [9, с. 270]. Вспомним бесчисленные примеры лучших «переводов» литературных произведений в музыке: опера П.И. Чайковского «Евгений Онегин», опера Ш. Гуно «Фауст», опера С. Прокофьева «Война и мир», «Сон в летнюю ночь» Мендельсона. Данные примеры служат ярким образцом интерпретации композиторами «вечных» литературных сюжетов. Важно отметить, что, по У. Эко, перевод – это всегда интерпретация, но не всякая интерпретация является переводом. «Интерпретация всегда предшествует переводу – если, конечно, речь не идет о дюжинных пе-

реводах дюжинных текстов, которые делают ради денег, не теряя времени даром. В действительности хорошие переводчики, прежде чем приступить к переводу, тратят уйму времени на чтение и перечитывания текста и на работу со всеми справочниками и пособиями, которые могут помочь им самым верным образом понять темные места, двусмысленные слова, ученые отсылки. <...> При переводе с одного вербального языка на другой граница между передачей индивидуальной манеры автора и проявлением собственного стиля переводчика оказывается зыбкой» [9, с. 297]. В связи с актуальностью проблемы анализа и интерпретации переводных текстов возникает проблема в разработке разнообразных приемов и видов деятельности, направленных на сопоставление оригинала и перевода. Так, сравнивая на уроке мировой литературы переводы стихотворений Р. Бернса, выполненные Т. Щепкиной-Куперник и С. Маршаком, становится понятно, почему простой песенный стиль С. Маршака, в отличие от высокого стиля Т. Щепкиной-Куперник, занимает достойное место в ряду лучших переводов Р. Бернса на русский язык. На наш взгляд, на уроках мировой литературы целесообразно предложить учащимся старшей школы следующие проблемные вопросы и задания:

1) Возможна ли полная или частичная «обратимость» при переводе, согласно которой в идеальных условиях при обратном переводе некоего перевода можно получить нечто вроде «клона» оригинального произведения?

2) Что нужно добавить в подстрочник, чтобы получить художественный перевод?

3) Что наиболее и наименее важно при переводе:

а) стиль автора;

б) лексические и синтаксические соответствия;

в) точность в передаче смысла;

г) верность оригиналу?

4) Как соотносятся понятия формы и содержания и какова их важность при переводе поэзии и прозы?

5) Как вы понимаете такое определение: перевод – свободная интерпретация с учетом широкого контекста, речевой и фоновой информации?

В процессе сопоставительного анализа оригинального и переводного текстов в школе учащимся важно давать установку не столько на критику переводчика, сколько на аргументированный анализ выбора соответствующего эквивалента. Как правило, в школе учащиеся

сталкиваются с лучшими переводами мировой классики. Соответственно, тексты-переводы из Ч. Диккенса, Дж. Лондона, О. Уайльда, М. Твена воспринимаются как тексты на родном языке. Тем не менее на уроках мировой литературы следует обращать внимание учащихся на значительный вклад русской и украинской переводческих школ в развитие мирового литературного процесса. Имена известных авторов-переводчиков всегда остаются в тени, однако их труд не менее важен и ответствен, чем труд писателя или поэта, автора оригинального художественного произведения.

Проблема методики анализа оригинальных и переводных текстов на уроках литературы тесно связана с проблемой рассмотрения художественного произведения в широком культурологическом контексте. Использование учителями современных подходов к анализу художественного произведения, в частности культурологическому виду анализа, дает возможность рассматривать проблему культурологии в свете работ М. Бахтина как философскую антропологию, а ее тексты – как тексты-монады, отражающие и втягивающие в себя множество существовавших и возможных текстов, всю культуру в ее бытийном смысле. В связи с этим проблема «текста» рассматривается широко – как всякий связный знаковый комплекс, таким образом, и искусствоведение (музыковедение, теория и история изобразительных искусств) имеет дело с «текстами» (произведениями искусства). Отсюда возникает проблема текста как своеобразной монады, отражающей в себе все «тексты» данной смысловой сферы, взаимосвязь всех смыслов (поскольку они реализуются в высказываниях), диалогические отношения между «текстами» и внутри текста, их особый (не лингвистический) характер. «Всякая система знаков (то есть всякий язык), на какой узкий коллектив ни опиралась бы ее условность, принципиально всегда может быть расшифрована, то есть переведена на другие знаковые системы (другие языки); следовательно, есть общая логика знаковых систем, потенциальный единый язык языков (который, конечно, никогда не может стать конкретным единичным языком, одним из языков). Но текст (в отличие от языка как системы средств) никогда не может быть переведен до конца, ибо нет потенциального единого текста текстов» [1, с. 284–285]. Из этих слов М. Бахтина следует, что любое произведение искусства (литературный текст, музыкальный или живописный, обладающие каждый своей системой знаков) может быть

объяснено (истолковано) с помощью другого произведения искусства (музыка, живопись, переводной текст), однако при этом текст того или иного произведения искусства полностью не может быть прочитан с помощью другого текста (переводного, музыкального, живописного). Иными словами, использование того или иного вида искусств в процессе сопоставительного анализа текста-оригинала и текста-перевода дает возможность глубже объяснить образный строй произведения, найти общие для всех произведений искусства (литература, живопись, музыка) образы и символы. Однако полностью заменить текст литературного произведения «текстом», скажем, музыкального произведения, или текст оригинального произведения текстом переводного произведения просто невозможно, ведь не существует потенциально единого текста текстов. По словам М. Бахтина, «событие жизни текста, то есть его подлинная сущность, всегда развивается на рубеже двух сознаний, двух субъектов. Стенограмма гуманитарного мышления – это всегда стенограмма диалога особого вида: сложные взаимоотношения текста (предмет изучения и обдумывания) и создаваемого обрамляющего контекста (вопрошающего, возражающего и т.п.), в котором реализуется познающая и оценивающая мысль учебного. Это встреча двух текстов – готового и создаваемого реагирующего текста, следовательно, встреча двух субъектов, двух авторов» [1, с. 285]. Итак, следует рассматривать «диалог текстов»: текста данного и текста реагирующего, воссоздаваемого вторым субъектом, вторым автором, автором-читателем.

Таким образом, в основе анализа произведений литературы и искусства лежит «текст». Анализируя текст художественного произведения, мы имеем дело с системой знаков, при этом мы выходим на «диалог текстов» внутри одного и того же текста и «диалог текстов» различных видов искусств и литературы. Диалог текста внутри самого текста – это есть диалог двух авторов («автор», «читатель»), а также диалог двух соавторов (авторов оригинального и переводного текстов).

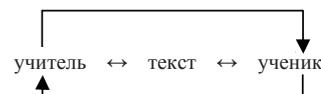
Таким образом, выстраиваются следующие коммуникативные модели:

автор ↔ текст ↔ читатель  
 автор ↔ переводчик ↔ читатель  
 учитель ↔ текст ↔ ученик

Понятие «герменевтика» тесно связано с теоретическим положением о переводе как интерпретации, согласно которой перевод –

это интерпретация текста другим автором, попытка понять то, что сказано другим. В этом ключе перевод, по Гадамеру, является «формой герменевтической беседы» [9, с. 275], которая осуществляется между автором оригинального текста и автором-переводчиком. В данном случае понятие «беседа» следует понимать как компромисс, переговоры между автором и переводчиком, результатом которых является новое творение – переводной текст.

Для осуществления успешного процесса обучения на уроках литературы важно применение так называемого герменевтического круга:



Учитель через текст художественного произведения идет к пониманию личности ученика, в свою очередь, обнаруживая в тексте художественного произведения значимые для себя смыслы, глубже понимает самого себя, свое предназначение и место в жизни. В герменевтическом круге важно движение от учителя к ученику и обратно – от ученика к учителю. Подобный процесс взаимоотношений «учитель – ученик» носит циклический характер на разных стадиях развития и образования ребенка, обогащая и учителя, и учащихся новым пониманием окружающего мира и себя в нем. «Установлено, что понимание является важнейшей составляющей теоретической и духовно-практической деятельности, что понимание текстов культуры есть обнаружение их смысла, что понимание связано с объяснением, является методом познания, более того, понимание – это способ бытия человека. Для нас же – в контексте обсуждаемой темы – существенно подчеркнуть, что понимание имеет циклический характер, и что эта цикличность проявляется в особенности процесса понимания – герменевтическом круге <...> чтобы понять сакральный художественный научный текст, его необходимо объяснить, но для его объяснения необходимо понимание» [7, с. 72]. Учитель интерпретирует, толкует тексты вместе с учащимися для того, чтобы, открывая в них безграничные смыслы, превратить процесс обучения в процесс понимания и осмысления чужого текста как своего, чужого знания в свое, живое.

Таким образом, на современном этапе развития методики преподавания литературы в школах Украины актуальными являются проблемы интеграции искусств, интерпретации

и перевода, диалога между учителем и учеником в рамках «педагогика понимания». Особое значение приобретает рассмотрение герменевтики не только с точки зрения литературоведения, но и как науки о взаимоотношениях учителя и ученика. В связи с этим перспективным направлением исследования является практическое применение культурологического анализа в контексте общего культурологического подхода в образовании, в котором ученик рассматривается «не только как получатель и потребитель культуры, но и как носитель и творец ее» [7, с. 17].

### Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979.
2. Жавнина О., Зац Л. Музыкальное воспитание: поиск и находки // Искусство в школе. 2003. №5. С. 49–52.
3. Кан-Калик В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе. М. : Просвещение, 1988.
4. Ковбасенко Ю. Слово на захист слова // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2004. №1. С. 53–58.
5. Леонов С.А. Интегрированный урок литературы; книга для учителя и учащихся. М. : МПГУ, 1999.
6. Руднев В.П. Словарь культуры XX века. М. : Аграф, 1999.
7. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания. М. : Дрофа, 2007.
8. Симакова Л.А. Доминантные аспекты культурологического подхода к изучению литературы в школе // Всесвітня література в сучасній школі. 2012. – № 11–12. С. 36–38.
9. Эко У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе. СПб. : Simposium, 2006.

### *Cultural approach in the system of literary education of pupils*

*There is covered one of the urgent issues of literature teaching at school – the methodology of cultural analysis. There is considered the use of the complex of arts in the methodological science, psychological and pedagogical prerequisites of senior school pupils' interest to various types of arts, revealed the specific character of an integrated literature lesson.*

**Key words:** *integration of arts, cultural analysis, text, translation, interpretation, hermeneutics.*

**Д.В. ПАНЧЕНКО**  
(Волгоград)

### **ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ СЕДЬМОГО КЛАССА ПОНЯТИЯ «ГРОТЕСК» КАК СРЕДСТВА ОЦЕНКИ САТИРИЧЕСКОЙ КОЛОРИСТИКИ СКАЗОК М.Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА**

*Раскрывается логика работы по формированию понятия «гротеск» в 7-м классе на материале сказок М.Е. Салтыкова-Щедрина. На основе психологических и методических разработок, посвященных анализу этапов работы с теоретическим материалом у школьников, определена специфика формирования понятия «гротеск» в рамках компетентностного системно-деятельностного подхода.*

*Ключевые слова:* *формирование понятия «гротеск», компетентностный системно-деятельностный подход.*

Процессу формирования отвлеченных понятий в педагогической, методической и психологической науке уделяется особое внимание: ведущие психологи и педагоги (Д.Н. Богоявленский, Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, Э.В. Ильенков, П.В. Копнин, А.И. Ракилов, М.А. Розов, В.С. Степин и др.), а также ученые-методисты (Г.И. Беленький, С.А. Леонов, Л.В. Тодоров, В.Г. Маранцман, Н.И. Прокофьев, Н.И. Кудряшев, М.А. Снежная, О.М. Буранок и др.), исследуя мышление человека, изучили механизмы и условия усвоения детьми разного возраста теоретических понятий. Данный процесс получил отражение и в диссертационных исследованиях последних лет (Р.К. Аббасовой, И.И. Исамиддинова, Т.Г. Бучугиной, А.Ф. Галимуллиной, Н.А. Бражкиной), касающихся сферы литературного образования.

Анализируя этапы работы над отвлеченным понятием, ученые отмечали, что существует риск своеобразной теоретизации литературы, ограничивающей эмоционально-эстетическое восприятие школьниками художественного текста. «Такая опасность угрожает преподавателю, если только он станет рассматривать формирование теоретико-литературных знаний у учащихся как нечто самодовлеющее, как особый раздел работы, сто-