

УДК 372.882

## ЛИТЕРАТУРНАЯ И КУЛЬТУРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Гетманская Елена Валентиновна

Московский педагогический государственный университет  
119991, РФ, г. Москва, ул. Малая Пироговская, дом 1, строение 1

### *Аннотация*

*Литературная и культурная грамотность школьников в европейской школе в настоящее время становится объектом разнонаправленных филологических исследований. Задача статьи – сформулировать основные проблемы функционирования этих категорий в практике средней школы, опираясь на традиционную для европейской филологической парадигмы воспитывающую функцию литературы.*

*Ключевые слова: литература, чтение, читатель, культурная грамотность.*

Общая позиция европейской филологической и педагогической мысли следующая: если мы несём художественный текст в класс – он должен воспитывать. В исследовании Ван де Вена «Стабильность и изменения в европейском образовании на родном языке» (2005) подчёркивается, что художественная литература как материал чтения для школьников никогда не ставилась под сомнение в силу того, что «литература самоочевидна, то есть сама себя оправдывает» [1: с. 74]. В прошлые десятилетия в Европе появилось множество исследований, раскрывающих механизмы чтения художественной литературы учащимися. К ключевым из них стоит отнести работу Э. Хирша «Культурная грамотность: что следует знать каждому американцу» (1987); исследование Р. Фельски «Использование литературы» (2008); книгу Дж. Ван Исигем «Полномочия чтения» (2009). Перечисленные работы актуализируют основные педагогические характеристики чтения, так или иначе отражающиеся в европейских учебных программах по литературе: это – воспитывающая функция литературы, читательская грамотность, личность читателя-школьника, соотношение классики и современной литературы в школьных программах.

В работе шведского учёного Т.Ф. Норлинг «Цели и задачи преподавания литературы в старших классах средней школы» (2009), мы находим размышления на тему воспитания средствами литературы: «Изучение литературы исторически связано с воспитанием нравственных установок. Этому убеждению придерживается подавляющее число учителей; они считают, что, если знакомить учеников с «хорошей» литературой, они станут высоконравственными гражданами» [2: с. 35]. Однако реализация этой цели, тут же добавляет учёный, как правило, проблематична. Сегодня учителя в Европе обязаны адаптировать свою методику под индивидуальные потребности учеников. В то же время учителя чувствуют ответственность за коллективное воспитание. Таким образом, одновременное стремление сосредоточиться на личности и формирование общей нравственности всех присутствующих в классе, практически взаимно исключают друг друга, или, по крайней мере, находятся в противоречии. «Литература может оказывать воспитывающее воздействие на некоторых учащихся, – подчёркивает Т.Ф. Норлинг, – но нет никакой гарантии, что это относится ко всем без исключения, и, кроме того, литература, с точки зрения педагога, не обязательно обладает воспитывающей функцией, в которую хотели бы верить учителя» [2: с. 36]. Г. Моллой в своей диссертации «Учитель, литература,

ученик: исследование о чтении художественной литературы в старших классах» (2002) отмечает, что в школьной системе очень сильны традиции, которые приветствует использование одних книг, в то время как другие не допускаются в «культурную сферу школы» [3: с. 29]. Дилемма, с которой сталкиваются многие преподаватели, заключается в том, как познакомить учащихся с «качественной» литературой, которая помогала бы им достичь значимых целей в их литературном развитии и в то же время которая была бы интересна учащимся.

Когда мы говорим об изучении литературы в школе, её воспитательном потенциале, пишет Г. Моллой, на ум приходят художественные произведения из двух ареалов: из классического канона и современной популярной литературы. «Литературный канон часто обладает коннотацией всего положительного и истинного, и изучение классики рассматривается как бесценный в своей роли краеугольный камень школьных программ» [3: с. 34]. В пособии по теории литературы Терри Иглтона, которое входит в обязательный список учебников высшего филологического образования в Европе, автор, комментируя понимание литературного канона, говорит одновременно и о конструктивности понятия «хорошей литературы» из литературного канона, и о том, как взгляды читателей трансформируются со временем и как люди «могут изменить свои обоснования того, что ценно, а что нет» [4: с. 10]. Т. Иглтон пишет: «Если не рассматривать литературу как “объективную”, описательную категорию, то следует признать, что ценностные суждения, которыми она конституируется, исторически изменчивы, и сами эти ценностные суждения имеют тесную связь с социальной идеологией» [4: с. 14]. Оставив за скобками размышления Т. Иглтона о социальной обусловленности литературного канона, рассмотрим его парадоксальные выводы о том, какой текст может получить статус художественного. Эти выводы, несомненно, принадлежат постмодернистскому истолкованию художественной литературы: учёный признаёт, что статус художественного текста может получить и железнодорожное расписание. «Если я изучаю железнодорожное расписание не для того, чтобы углубиться в железнодорожное сообщение, а для того, чтобы погрузиться в размышления о скорости и сложности современного существования, то можно сказать, что я читаю его как литературу» [4: с. 8]. Эта цитата, по нашему мнению, иллюстрирует законы функционирования текста не только в современном западном литературоведении, но и в школе. Эта позиция может отчасти пролить свет на понимание «хорошей» и «плохой» литературы, на то, *как* и *какая* литература может воспитывать.

Классик современного западного литературоведения, Луиза Розенблатт (1904–2005 гг.), связывает трудности осуществления воспитывающей функции литературы и формирования квалифицированного читателя с тем, что читатели имеют дело с текстами двойной природы – информационной и эстетической. Она называет это информационно-эстетическим континуумом и предлагает следующее его понимание: например, на одном конце континуума, находится ситуация, в которой родители читают этикетку на бутылочке с каким-то ядом, который только что проглотил их ребенок. В этой ситуации цель родителей – как можно быстрее получить информацию о противоядии. В этом случае родители занимают позицию по добыванию информации из текста. На другом конце континуума – эстетическая позиция: «в эстетическом чтении внимание читателя сосредоточено непосредственно на том, что он переживает во время своих отношений с этим конкретным текстом» [5: с. 25]. Учитывая обе эти сущности информационно-эстетического континуума, Розенблатт утверждает, что большая часть нашего чтения попадает на его середину, читатель реагирует как на когнитивные, так и на эмоциональные аспекты. Учитель призван помочь ученику проникать в аффективные и когнитивные смыслы текста. Обучение чтению и пониманию через середину континуума и создаёт, по мнению Розенблатт, основную проблему обучения. Мы абсолютно согласны с мнением учёного: всё школьное изучение литературы лежит посередине информационного и эстетического смыслов, и именно поэтому сопровождается

ощутимыми трудностями при освоении предмета «литература» и его нравственного и эмоционального воздействия на читателя.

В документах, регламентирующих языковую политику в Евросоюзе художественная литература рассматривается как фактор, способствующий развитию личности. «Формирование личности – это общепризнанная функция чтения литературы, она способствует формированию моральных установок и социальных ценностей» говорится в документе, регламентирующем языковую политику в Евросоюзе [См.: 6]. В то же время, литература играет жизненно важную роль не только для навыков чтения и формирования личности читателя, она также важна в контексте общей культуры социума, в определённом смысле, в контексте общественного воспитания. Известный американский литературовед Э.Д. Хирш занимает ключевые позиции в западной педагогике в вопросе обсуждения культурной функции литературы, именно он в 1987 году ввёл термин «культурная грамотность», написав известную во всём западном научном сообществе работу «Культурная грамотность. Что должен знать каждый американец». Основная идея автора заключается в том, что люди должны иметь общие для всех представления о доминантах национальной культуры. Для дошкольного и начального образования Э.Д. Хирш создал своеобразный культурологический канон, опирающийся на литературные и мифологические образы, которые, по его мнению, отражают культурное наследие европейской цивилизации. В этом каноне мы находим Адама и Еву, Каина и Авеля, Ноя и всемирный потоп, Давида и Голиафа, сказку «Джек и бобовое зёрнышко», Питера Пена, Пиноккио, а также Ахилла, Адониса, Энея, Агамемнона, Антигону, Содом и Гоморру, Апполона, Робин Гуда, Спящую красавицу [7: с. 30]. Новый тип обучения, принятый в современной Европе, по мысли Э.Д. Хирша, продолжает теорию воспитания Ж.-Ж. Руссо, которая не приемлет зубрёжку и поощряет естественное развитие ребенка по аналогии с чудесным превращением жёлудя в дуб. Эта теория, несомненно, имеет свои достоинства: в первую очередь, она развивает независимость ума; но у неё есть и свои недостатки. Один из которых, подчёркивает Э.Д. Хирш, это то, что ребёнок, по факту – не жёлудь: предоставленный самому себе, он не сможет стать развитым существом; и образ Тарзана в этом смысле – чистая фантазия. Чтобы «расцвести», ребёнок должен выучить традиции конкретной культуры, в которой он родился. Этому, на взгляд Э.Д. Хирша, препятствует современное, так называемое «cafeteria-style education», если дословно – «образование в стиле кафетерия», когда школа боится предъявлять конкретные требования к объёму фактических знаний учащихся. Анализируя данную научную метафору, следует иметь в виду, что «с уже работающими в западных исследованиях терминами нам следует определиться: принимаем ли мы их; избыточные ли это конъюнктурные термины или востребованные временем новые конструкты» [8: с. 279]. Так или иначе, с точки зрения Э.Д. Хирша, cafeteria-style education приводит к редукции общей культурной грамотности, которой владеют как разные поколения, так и члены одной генерации, в нашем случае генерации подростков [7: с. 20-21].

Чтение художественной литературы в школе остаётся не только в центре европейских учебных программ, но и в центре всего культурного и общественно-образовательного европейского дискурса, и, прежде всего, в силу значимости этого предмета в процессе формирования личности подрастающего читателя. Однако последние тенденции национальных образовательных парадигм в Европе в определённом смысле противоречат декларируемой значимости предмета «литература». «Глобальными трендами литературного образования становятся процессы замещения: творчество замещается категорией понимания, чувству предпочитают осознание, измеряемые навыки преобладают над просвещением» [9: с. 3].

В то время как художественные произведения по-прежнему играют ключевую роль в обучении языку в европейском образовании, значение чтения во многих странах претерпевает изменения: сегодня во многих учебных программах по всему миру подчеркивается важность общей текстовой компетенции и навыков чтения

нехудожественной литературы [См.: 10; 11]. Ряд учёных справедливо высказывают опасения по поводу того, что подобные изменения сокращают как значимость художественной литературы в школьном учебном плане, так и время для её чтения в классе. Например, в Норвегии с 2006 года художественная и нехудожественная литература имеют одинаковый статус в национальной учебной программе. Повышенное внимание к общим текстовым навыкам может привести к пониманию литературной и культурной грамотности учащихся как периферийных категорий. Современная филологическая европейская мысль, осознавая эти риски, находится в поисках методологий, сохраняющих эстетическую и нравственную ценность художественной литературы в образовательном пространстве Европы. Сложившаяся ситуация требует от европейского филологического сообщества формулирования также и новых технологий, которые позволили бы зафиксировать учебную целевую многоаспектность художественной литературы, способную выходить далеко за рамки формирования общих текстовых навыков.

### **Список цитированной литературы:**

1. Van de Ven, P.-H. (2005). Stabilities and changes in (mother tongue) education. European identities in mother tongue education, p. 74-94. Retrieved February 28, 2021, from <http://11.publication-archive.com/next?cont=dURfEIRXT1QS>.
2. Norling, T.F. (2009). Aims and objectives in the teaching of English literature at upper secondary school. Retrieved February 28, 2021, from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:292256/fulltext01>
3. Molloy, G. (2002). The Teacher, The Literature, The Student: A study on reading fiction in high school. Stockholm: Lärarhögskolan.
4. Eagleton, T. (2003). Literary Theory: An Introduction. 2nd ed. Oxford: Blackwell. 245 p. Retrieved February 28, 2021, from <https://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/05/literary-theory-an-introduction-terry-eagleton.pdf>
5. Rosenblatt, L.M. (1995). Literature as Exploration. Literature as Exploration. New York: Modern Language Association, 324 p.
6. Language Policy Division, (2009). Reading. Produced for 'Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education'. Retrieved February 28, 2021, from [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD1-Subject\\_en.asp#ReadingE](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD1-Subject_en.asp#ReadingE).
7. Hirsch, E.D. (1987). Cultural literacy: What every American needs to know. Boston: Houghton Mifflin. 32 p.
8. Гетманская Е.В. Мультиграмотность и западные текстоориентированные технологии // Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты. Материалы международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XVII Кирилло-Мефодиевские чтения». 2016. С. 279-284.
9. Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? L1-Educational Studies in Language and Literature, 19, 1–32. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
10. Fleming, M.P. (2007). The Literary Canon: Implications for the Teaching of Language as Subject. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved February 28, 2021, from <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a2aec>
11. Pieper, I. (2006). The teaching of literature. Retrieved February 28, 2021, from [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Pieper\\_EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Pieper_EN.doc).