**Содержание**

ВВЕДЕНИЕ

1. Культурологические основы изучения литературы в аспекте литературного образования
   1. Методологические и методические проблемы культурологического подхода в изучении литературы
   2. «Диалог культур» как литературоведческий принцип изучения художественных произведений на культурологической основе
   3. Интеграция как принцип взаимосвязи литературы и искусства
2. Культурологические основы изучения древнерусской литературы в аспекте культурных ценностей эпохи

2.1 Епифаний Премудрый и Андрей Рублёв: духовно-нравственный потенциал творчества

2.2 «Слово о полку Игореве» и жанровые параллели в средневековой и мировой литературе

2.3 Художественный мир «Слова о полку Игореве» и его преломление в произведениях живописи, музыки, театра

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

**Введение**

**Актуальность исследования.** Литература – неотрывная часть культуры, её нельзя понять вне целостного контекста всей культуры данной эпохи. Её недопустимо отрывать от остальной культуры и, как это часто делается, непосредственно соотносить только с социально - экономическими факторами. Литературный процесс эпохи, изучаемый в отрыве от глубокого анализа культуры, сводится к поверхностной борьбе литературных направлений. Могучие глубинные течения культуры (особенно низовые, народные), действительно определяющие творчество писателей, остаются нераскрытыми, а иногда и вовсе неизвестными исследователям. При таком подходе невозможно проникновение в глубину произведений и сама литература (особенно древнерусская литература и литература 18 века) начинает казаться каким-то мелким и несерьёзным процессом.

В современной философии, лингвистике и литературоведении достаточно интенсивно разрабатываются понятия «диалога», «литературной коммуникации», «коммуникативной стратегии» и т.д. Согласно данной концепции нельзя понять литературу в отрыве от всей культуры эпохи, замыкая литературное явление в одной эпохе его создания, в эпохе бытования, его современности. Великие произведения разбивают грани своего времени, живут в веках, при этом часто более интенсивной и полной жизнью, чем в своей современности. В процессе своей посмертной жизни они обогащаются новыми значениями, новыми смыслами, перерастают то, чем они были в эпоху своего создания.

**Объектом исследования** послужили «базисные» произведения древнерусской литературы («Слово о полку Игореве», «Житие Сергия Радонежского и др.), ставшие в последующем развитии русской литературы своего рода формально – содержательными «матрицами», обусловившими разнообразие диалогически ориентированных жанровых форм, повлиявшими на духовно-нравственное становление русской культуры.

**Цель дипломной работы -** выявить эстетико-функциональную природу древнерусской литературы, используя культурологические аспекты анализа художественного текста постичь духовную атмосферу Древней Руси и авторской модели мира.

Отсюда следующий комплекс **задач:**

- обозначить и проанализировать методологические и методические проблемы культурологического подхода в изучении литературы как искусства;

- на основании философских, культурологических и литературоведческих разработок рассмотреть специфику диалогических установок в художественном дискурсе;

- выявить концептуальную связь между литературой, историей, философией, религией, музыкой, иконописью и другими видами искусства на уровне ассоциации, и тем самым доказать, что соотношение этих искусств способствует более глубокому пониманию художественного текста;

- показать интеграцию как педагогическое явление в теории и практике современной школы, а также как путь совершенствования школьного курса литературы.

**Научная новизна исследования** заключается в том, что в нём на основе культурологического подхода делается попытка сформировать концептуальное представление о культуре Древней Руси, выстроить своеобразную систему ценностей (образ Мира и Человека), отраженную в древнерусской литературе, преломленную через другие конкретно-исторические эпохи и носящую не гносеологический, а ценностно-ориентационный характер.

При выработке концепции работы и анализе материала т**еоретико-методологической основой** исследования стали труды Д.С. Лихачева, В.П. Андриановой-Перетц, М.М. Бахтина, М.В. Черкезовой, С.А. Голубкова, Ю.В. Рождественского, Е.В. Попова, Г.В. Драча, А.И. Арнольдова, В.С.Библера, А.С. Орлова, И.П. Ерёмина, В.Е. Хализева и др.

В дипломной работе использовались многоплановые подходы к анализу художественного творчества на основе следующих методов:

- *теоретического* (изучение и анализ трудов по литературоведению, по искусствоведению, этике и эстетике, педагогике, психологии, методике обучения литературе);

- *культурологического* – рассмотрение художественного произведения в большом контексте всех культурных ценностей эпохи;

- *конкретно–исторического*, позволяющего проанализировать художественное произведение в контексте обозначенного исторического периода;

- *историко-теоретического*, направленного на выявление художественной сущности изучаемого материала;

- *структурно–аналитического*, позволяющего определить конкретные идейно – тематические, жанрово-стилевые и художественно-эстетические аспекты анализируемого материала;

- *сопоставительного* - сравнение фактов литературы и других видов искусств.

**Практическая значимость работы** определяется возможностью использования её результатов в литературно-педагогической практике, при написании рефератов, курсовых работ и филологических исследований.

**Структура и объём дипломной работы** продиктованы логикой раскрытия темы и решением поставленных задач. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников.

Общий объём составляет 76 страниц.

1. **Культурологические основы изучения литературы в аспекте литературного образования**
   1. **Методологические и методические проблемы культурологического подхода в изучении литературы**

На современном этапе литературоведение стремится не только истолковать тот или иной текст, но и выйти к читателю, постигающему ценностный смысл текста, к культуре, в которой современный человек должен чувствовать себя полноправной частью. Поэтому истинный читатель должен соединять в себе знания по философии и литературоведению, культурологии и эстетике, лингвистике, психологии и педагогике. В лучших своих образцах читатель вступает в диалог о мире, о человеке, о культуре, в процессе этого диалога и формируется личность, гуманное мышление, её ценностная система. Среди традиционных видов литературоведческого анализа, таких как историко-генетический, историко-функциональный, системно-целостный, современные литературоведы особо выделяют культурологический. С.А. Голубков определяет этот вид анализа как «Рассмотрение художественного произведения в большом контексте всех культурных ценностей эпохи» [Голубков, 1996: 56].

Для того чтобы разобраться в сути такого подхода к анализу произведения, следует соотнести понятия «культура» и «литература». Известные исследователи культуры Ю.В. Рождественский, Г.В. Драч, Е.В. Попов, А.И. Арнольдов, П.С. Гуревич по-разному определяют науку о культуре, но сходятся в том, что художественная культура – выражение личных и общественных идеалов средствами создания прекрасного, в ней наиболее чисто и ярко проявляются творческие силы человека. Д.С. Лихачев предлагает рассматривать культуру как «определенное духовно-этическое поле, органическое целое, из которого нельзя безболезненно изъять хотя бы одну какую либо часть. В него всегда входили: религия, наука, искусство, образование, нравственность, моральные нормы поведения человека» [Лихачев, 1994: 3]. Культуру и литературу сближает и то, что они открывают широкие возможности для формирования нравственных качеств читателя через выделение и воплощение «вечных» проблем: добра и зла, любви и счастья и др. Литература, являясь частью культуры, выполняет те же функции трансляции социального опыта, социализации личности. Сложность осуществления культурологического подхода при анализе художественного произведения сопряжена, прежде всего, с отсутствием у читателя концептуального представления о том или ином типе культуры, так как для каждого культурно-исторического периода существует своеобразная система ценностей, образ Мира и Человека. При этом важно, чтобы знания из этой области носили не гносеологический, а ценностно-ориентационный характер.

Знакомство с моделями Мира и Человека в различных типах художественного сознания, как один из принципов литературного образования, определяет отбор художественных текстов, исходя из того, насколько ярко они представляют тот или иной культурно-исторический период. Особенно важно учитывать данный принцип при разработке программ по литературе, потому что не все действующие на сегодняшний день школьные программы реализуют культурологический подход в содержании литературного образования. Опираясь на способы вхождения в культуру и приёмы культурологического истолкования художественного текста, предложенные О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцманом, А.В Дановским, Н.М. Шамрей, М.В. Черкезовой, выделяем следующие формы:

1. Культурологическая справка, включающая в себя сведения из области философии, искусства, этики, эстетики, религии и истории. Она способствует более широкому представлению о каком – либо литературном явлении. Характерная особенность культурологической справки – лаконичность, информативность.

2. Культурологический комментарий разъясняет отдельные непонятные моменты в тексте по ходу прочтения художественного произведения, когда культуроведческая информация лежит на поверхности текста и может быть выявлена на уровне национально-культурных единиц.

3. Культурологическая характеристика литературного образа. Более обстоятельное и широкое, чем вышеобозначенные формы, объяснение какого-либо культурологического факта.

4. Культурологический обзор – микрокурс используется тогда, когда исследуется обзорная тема, требующая подробного анализа культурной обстановки эпохи.

5. Для подбора литературного материала необходимо обращение к произведениям других видов искусств: живописи, музыки, архитектуры, садово-паркового искусства, театра и кино. Взаимодополняя друг друга, разные виды искусства создают образ отдельной культурной эпохи, передают её дух, её эстетические и этические ценности. Причем в этом процессе в центре внимания все же должен быть текст, а произведения других видов искусства, в свою очередь, создают лишь культурный контекст. В этом аспекте рассмотрение наиболее эффективным способом постижения произведений разных видов искусства будет являться интеграция.

Таким образом, постижение художественного произведения в культурологическом аспекте требует особого отбора приёмов активизации восприятия и анализа текста. Познание художественного мира писателя, открытие мира героев, рассмотрение художественного произведения в контексте культуры может вестись через различные виды комментария текста, сопоставление его разных редакций, изучение творческой истории произведения, наблюдение над развитием сюжета и композиции, анализ внесюжетных элементов (хронологические перестановки, антитеза, пейзаж, портрет, диалоги, монологи), выявление роли мотивов, образов культуры в художественном пространстве текста, лексико-грамматический анализ, авторских приёмов типизации персонажей, картин жизни и т.д.

В процессе такого методического подхода в постижении литературного произведения происходит не только перевод художественных образов в понятия, суждения, сколько воссоздание в читательском воображении читателя картин жизни, нарисованных писателем, осознание героев как живых людей. Происходит постижение читателем *духовной атмосферы культурной эпохи и авторской модели мира.*

**1.2 «Диалог культур» как литературоведческий принцип изучения художественных произведений на культурологической основе**

Основа бытия и мышления человека конца XX в. - *диалог, полилог* по самым главным, вечным проблемам бытия. Это всеобщий способ освоения духовно-ценностных основ жизни, форма поиска самого себя в мире общечеловеческих ценностей: истины, добра, красоты, любви, счастья. Это и способ познания мира, и способ "самовозделывания", самоосуществления, самоопределения. Человек должен научиться жить в условиях множества культур, типов сознаний, логик, точек зрения. Следуя современному пониманию диалога, можно утверждать, что осознанная жизнь есть участие в непрерывном диалоге бытия, предполагающее умение слушать и вопрошать, соглашаться и сомневаться, удивляться и восхищаться, спорить и убеждать.

В этой связи М. Бахтин писал: "Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину в процессе их диалогического общения" [Бахтин, 1979: 331]. В диалоге человек вкладывает в речь, в слово всего себя, и это слово "входит в диалогическую ткань человеческой жизни, мировой симпозиум" [Бахтин, 1979: 331]. Диалог всеобщ, он в самих средоточиях человеческого духа.

**Диалогичность** – это открытость сознания и поведения человека, его готовность к общению «на равных», это дар живого отклика на позиции, суждения, мнения других людей, а также способность вызывать живой отклик на собственные высказывания и действия.

В настоящее время в литературоведении понятие «диалога», введенное М.М.Бахтиным, тесно связывается с такими теоретическими терминами как поэтика, герменевтика, интерпретация, «диалог культур», «контекст понимания». Все обозначенные нами термины подразумевают **функционирование литературы**, когда словесно – художественные произведения рассматриваются в их отношении не только к автору, но и к читателю и читательской публике. «Диалог согласия» между ними возможен лишь при условии принципиального и продуктивного для интерпретации несовпадений позиций автора и читателя, когда при истолковании текста рождается новый смысл, преодолевается «чуждость чужого», одновременно появляется способность обогатиться опытом другого человека.

Понятие «диалога» тесно связано с теорией «диалога культур», разрабатываемой в настоящее время В. Библером в его концепции «школы диалога культур». Важно оговориться, что «диалог культур» понимается в двух значениях:

Во-первых, как **способность оценивать факты культуры прошлого с** **позиций сегодняшнего дня**. Бахтин утверждал, что ни сам Шекспир, ни его современники не знали того «великого Шекспира», которого мы теперь знаем, и что это не есть результат модернизации или искажения, а следствие того, что в его произведениях было и есть то, что ни сам он, ни его современники не могли осознанно воспринять и оценить в контексте культуры своей эпохи.

Литературное произведение живет во времени и диалог писателя с читателем-современником и с читателем, отделенным определенной временной дистанцией, бесспорно, отличается друг от друга, что дает возможность различных интерпретаций художественных произведений в разные исторические периоды, разного восприятия и истолкования отдельных культурных реалий. Такой подход не противоречит принятому в настоящее время в литературоведении единству историко-генетического и функционального изучения художественного произведения прошлого; он лишь предлагает акцентировать функциональный подход.

Не менее интересно и **другое** значение «диалога культур»: Каждый из нас нередко слышал фразу, что для лучшего понимания чужой культуры надо как бы переселиться в неё и, забыв свою, глядеть на мир глазами этой чужой культуры. Практика показывает, что это не так. Смысл одной культуры раскрывает свои глубины, соприкоснувшись с чужим смыслом: между ними как бы начинается диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих культур. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама не ставила, мы ищем в ней ответы на наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны. Важно, что при такой диалогической встрече двух культур они не смешиваются и не сливаются, сохраняют свое единство и открытую целостность, одновременно обогащаясь. Процесс «диалога культур» приложим к литературе. И сегодня данная проблема является наиболее актуальной и разрабатываемой. Литература – неотрывная часть культуры, её нельзя понять вне целостного контекста всей культуры данной эпохи. Её недопустимо отрывать от остальной культуры и, как это часто делается, непосредственно соотносить только с социально - экономическими факторами. Эти факторы воздействуют на культуру в её целом и только через неё и вместе с нею на литературу. На протяжении довольно длительного времени в литературоведении уделялось особое внимание вопросам специфики литературы (например, исследования А.А. Потебни и А.Н. Веселовского). При исследовании вопросов взаимосвязи и взаимозависимости различных областей культуры, часто забывали, что границы этих областей не абсолютны, что они в различные эпохи проводились по-разному, не учитывали, что наиболее напряженная и продуктивная жизнь культуры проходит на границах отдельных её областей, а не там и не тогда, когда эти области замыкаются в своей специфике.

В историко-культурных трудах обычно даются характеристики эпох, к которым относятся изучаемые литературные явления, но эти характеристики в большинстве случаев ничем не отличаются от тех, которые даются в общей истории, без дифференцированного анализа областей культуры и их взаимодействия с литературой. Литературный процесс эпохи, изучаемый в отрыве от глубокого анализа культуры, сводится к поверхностной борьбе литературных направлений. Могучие глубинные течения культуры (особенно низовые, народные), действительно определяющие творчество писателей, остаются нераскрытыми, а иногда и вовсе неизвестными исследователям. При таком подходе невозможно проникновение в глубину произведений и сама литература (особенно древнерусская литература и литература 18 века) начинает казаться каким – то мелким и несерьёзным процессом.

Литературоведческие работы М.М. Бахтина, Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана при всем различии их методологии одинаково не отрывают литературу от культуры, стремятся понять литературные явления в дифференцированном единстве всей культуры эпохи. Следует подчеркнуть, что литература – явление слишком сложное и многогранное, а литературоведение ещё слишком молодо, чтобы можно было говорить о каком-то одном «единоспасающем» методе в литературоведении.

Важно осознать, что «диалог культур» предполагает не оценку (лучше или хуже), а определение своеобразия каждой из них путем их сопоставления. При этом выявляются, с одной стороны, общечеловеческое содержание каждой национальной культуры, с другой – характерные для каждой культуры «национальные картины мира». В итоге происходит требуемое расширение духовного, нравственного, эстетического опыта носителя определенной национальной культуры с иной культурой. Взгляд на родную литературу со стороны и отношение к неродной литературе как **другой**, а не **чужой** – вот два основных положения, которые смогут заставить нас и наших учеников пережить «чужое» как своё.

Каким же образом, происходит эффект идентификации, возникающий при сопоставлении родной культуры с неродной?

На наш взгляд, возможны два варианта:

*1 вариант*, это когда в чужой культуре читатель узнаёт знакомое, близкое, но в ином национальном облике. Этот вариант наиболее простой. Он требует, прежде всего, тщательного комментирования фактов и реалий другой культуры.

*2-й вариант* более сложный, требует особенно тактичного переключения, т.к. возникает ситуация, когда «чужое» не осознаётся, как «своё», читатель знакомится с новыми, непривычными для него нравственными представлениями, моральными устоями, иными эстетическими вкусами и симпатиями. В этом случае «чужое» воспринимается на уровне рассудка, но не на уровне чувства, либо, невзирая на несоответствие национальному идеалу, становится эмоционально близким, «своим». Происходит требуемое расширение нравственно – эстетического опыта читателя.

Итак, проблема соприкосновения двух различных национальных миров, их отталкивания и притяжения очень не проста. Диалог литератур помогает воспитать не просто национальную терпимость, а уважение к другому народу через его культуру. Пожалуй, более всего бахтинская теория диалога приемлема к преподаванию и изучению литературы. Не случайно В.С. Библер, разрабатывая свою концепцию «школы диалога культур», отвел особое место в системе культуры словесности, в сущности, выстраивая школьные предметные курсы вслед за логикой движения исторического развития литературы. Поэтому одной из задач данного раздела и будет рассмотрение проблемы изучения литературы в свете библеровской концепции «школы диалога культур». Нет необходимости перечислять основные идеи этой школы: они широко освещены в ряде работ В.С. Библера и его сподвижников, но все же его концепция пока не вошла широко в массовую практику школ. И это объясняется не только консерватизмом образовательных учреждений, но и современными социокультурными обстоятельствами, а также многими моментами в самой концепции, которые необходимо конкретизировать, уточнить и даже оспорить. В.С. Библер, отталкиваясь от бахтинского тезиса о том, что культуры не имеют "своей собственной территории" [Бахтин, 1979: 332], что "культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже" [Бахтин, 1979: 332], рассматривает процесс обучения как организацию диалога культур, когда "высшие" достижения человеческого мышления, сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры (античности, средних веков, нового времени). При этом учебный процесс в «школе диалога культур» он выстраивает следующим образом: 1-2-е классы - исходный этап диалога, когда завязываются "узелки" понимания; 3-4-е классы - изучение античной культуры; 5-6-е классы - погружение в культуру Средневековья; 7-8-е классы - изучение культуры нового времени и диалог между нововременными классами и классами античными и средневековыми; 9-10-е классы - классы культуры современности; 11-й класс - класс специально диалогический. Здесь выпускники «школы диалога культур» организуют диалоги между классами, возрастами, культурами, намечают - вместе с преподавателями - основные темы и проблемы единых - для всей школы - дискуссий, придумывают темы и проблемы общения и совместной деятельности. Говоря о диалоге культур, В.С. Библер допускает *диалог культур внутри* каждой конкретной *культуры,* способность ее "смотреть на себя со стороны", быть, по словам М.М. Бахтина, "амбивалентной" [Бахтин, 1979: 333]. Это очень существенное дополнение к пониманию диалога культур, но оно также требует уточнения. Амбивалентность культуры является своего рода "внутренним двигателем" ее развития, но она ни в коем случае не сводится к каким-либо двум полюсам, а характеризуется множеством антиномий. В русской культуре и русском менталитете можно найти следующие антиномии - деспотизм, гипертрофия государства и анархизм, вольность; жестокость, склонность к насилию и доброта, человечность, мягкость; обрядоверие и искание правды; индивидуализм, обостренное сознание личности и безличный коллективизм; национализм, самохвальство и универсализм, всечеловечность; эсхатологически-мессианская религиозность и внешнее благочестие; искание Бога и воинствующее безбожие; смирение и наглость; рабство и бунт. Другой пример - наша отечественная культура. В ней можно выделить несколько *модификаций:* языческая Русь, Киевская Русь, Русь татарского периода, Московская Русь, императорская Россия, Россия советского и постсоветского периодов. Каждая *модификация,* в свою очередь, состоит из фаз и включает в себя отдельные *гнезда,* своеобразные очаги культуры. В истории древнерусской литературы Д.С. Лихачев в соответствии с движением исторического процесса и культуры выделяет следующие *периоды:* период монументального историзма (XI в. - нач. XII в.); эпического стиля (период начавшейся феодальной раздробленности: XII в. - первая четверть XIII в.); лироэпического стиля (период первых десятилетий монголо-татарского ига: середина XIII в. - середина XIV в.), литература эпохи русского Предвозрождения (вторая половина XIV в. - XV в.; его также называют периодом русского исихазма); период "второго монументализма" (XVI в.); литература переходного века (демократическая литература первой половины XVII в.; "стиль барокко" - литература второй половины XVII в.). Важнейшие *культурные гнезда* древнерусского периода составляет искусство Киева и Чернигова, Новгорода, Пскова, юго-западных земель Руси, Владимиро-Суздальской Руси XII - начала XIII в., Московской Руси (здесь уместно будет выделить такие периоды: искусство Московского княжества XIV - первой половины XV в., Московской Руси второй половины XV - начала XVI в., Московской Руси XVI в., Московской Руси XVII в.). Выделение разных *модификаций, фаз культуры, культурных гнезд* в рамках определенной культуры позволяет организовать *"внутрикультурный" диалог.* Этот диалог, как и диалог культур (т.е. "межкультурный" диалог), происходит в "пограничной зоне". В центре его - дефиниции в представлении о модели мира и человека, системе ценностей, своеобразии художественного стиля.

Организация данного вида диалога позволит перевести преподавание на новый качественный уровень, более концептуально и системно выстроить программу школьных курсов, представить культуру (в том числе и литературу) в динамике, развитии, нюансах. В связи с этим при разработке программ по мировой художественной культуре и литературе необходимо выбрать те произведения, которые бы наиболее ярко представляли эти периоды, фазы и культурные гнезда. Существующая же ныне практика давать представление об определенной культуре на материале одного - двух произведений постепенно должна быть изжита. И это в первую очередь относится к литературе времен Античности, Средневековья, Возрождения, Классицизма. Кроме подбора литературных текстов для организации диалога как внутри культуры, так и между культурами необходимо обращение к произведениям других искусств: архитектуры и скульптуры, живописи и графики, музыки, садово-паркового искусства, театра, кино и т.д. Разные искусства, взаимодополняя друг друга, создают образ определенной культурной эпохи, передают ее дух, ее эстетические и этические ценности. Конечно, поскольку разговор идет об изучении литературы, в центре внимания находятся литературные тексты, произведения же других искусств создают культурный контекст. Основной способ рассмотрения произведений разных искусств - *интеграция,* которая в отличие от межпредметных связей предполагает более концептуальную, глубинную связь. *Диалог в культуре и диалог культур* осуществляется при помощи текстов, являющих собой своеобразные высказывания, представления, концепции мира и его образы. Сами по себе тексты не могут организовывать диалог. Это пока паутина, переплетение "мертвых следов" (Р. Барт), оставленных в знаковом материале живыми речевыми процессами, связанными со смыслополаганием. Чтобы тексты порождали диалог, необходимо "воскресить" их в речевом акте, сознании реципиента. Так, "преобразившись в контексте другого сознания, но оставаясь идентичным себе в своей коммуникативной событийности" текст образует *дискурс* как взаимоналожение языка и речи, текста и его версии, квазитекста, который создается в сознании реципиента. На основании рецепции текста выстраивается еще один текст - его интерпретация. Задача педагога заключается в том, чтобы подобрать эти тексты, выстроить их в необходимой последовательности, системе, организовать коммуникативное событие как взаимодействие сознаний учащихся, автора, учителя. При этом тексты определяют структуру и логику программ литературных курсов, а также внутреннюю организацию уроков литературы, содержание дискурсов. Следует заметить, что на каждом конкретном уроке тексты не могут быть строго запрограммированы. Необходимость обращения к тем или иным текстам может возникнуть неожиданно, спонтанно в связи с логикой развития урока, отражая круг ассоциаций и культурный потенциал участников диалога. Здесь нет, как при простой передаче житейского или профессионального опыта, четкого деления на учителя и учеников. Диалог предполагает равноправные свободные сознания, обогащающие и созидающие друг друга.

Эти два вида диалога нередко осуществляются и в конкретном тексте, такие состояния общественно-политической и культурной жизни, которые, используя символическое название тургеневского романа, можно обозначить как ситуацию "накануне". То есть это переломные периоды в жизни народа, страны, мира, когда "старое" еще не ушло, а "новое" еще не наступило, когда в настоящем диалогизируют, взаимодополняя и взаимоотвергая друг друга, прошлое и будущее. Через это "настоящее", представляющее собой своеобразную нулевую отметку в качании маятника культуры, писатель рассматривает изменения в развитии, динамике мира и человека. Такие произведения вызывают, как правило, бурные литературные и общественные дискуссии. Среди подобных произведений XIX в. следует назвать "Грозу" А.Н. Островского, "Отцы и дети" И.С. Тургенева, "Кто виноват?" А.И. Герцена, "Люди 40-х годов" А.Ф. Писемского, романы И.А. Гончарова, пьесу "Вишневый сад" А.П. Чехова и многие другие. Перечисленные произведения отражают те явления, которые можно обозначить как *социодинамику культуры,* т.е. исследование процессов и явлений движения культуры "в зависимости от изменения, развития общества". Создатели этих произведений не просто фиксируют или иллюстрируют те или иные общественно-культурные явления, а проникают, "вживаются" в них, стремясь понять их ведущие проблемы, движение общественного и индивидуального сознания. Авторская позиция в таких произведениях настолько неоднозначна, что вызывает яростную критику как справа, так и слева (что имело место при появлении "Отцов и детей"). Поэтому с позиции социодинамики культуры верным способом избавления от стереотипов интерпретаций и оценок литературного произведения является его прочтение как текста культуры, отразившего столкновение и динамику разных точек зрения: социальных, политических, этических, эстетических, философских. При этом среди сопоставлений можно различать: *внутритекстовые* (сопоставление разных оценок текста читателями и критиками); *интерпретационные* (сопоставление разных интерпретаций текста на основе авторского инварианта − историко-генетический и историко-функциональный подходы); *межтекстовые* (сопоставление разных произведений изучаемого автора или разных авторов, между которыми возможно установить типологические связи); *надтекстовые* (сопоставление произведений разных искусств). Ко всем этим видам сопоставлений мы будем обращаться в ходе нашего исследования. Говоря о диалоге внутри литературного текста, можно выделить четыре вида диалога: а) диалог реплик, голосов героев; б) диалог смыслов, сущностей; в) диалог личностей (героев, героев и автора); г) диалог внутри сознания действующего персонажа, рассказчика, автора. *Первый вид диалога* - речевое взаимодействие, вербальное общение героев. За их репликами часто отсутствуют какие-либо жизненно важные смыслы. Это диалог ситуационный, он возникает спонтанно и заканчивается в рамках речевой ситуации.*Второй вид диалога* часто составляет суть конфликта произведения, он отражает семейно-бытовые, общественно-политические, нравственно-эстетические и философские коллизии, затронутые в тексте.

*Диалог личностей.* В основе этого диалога - коммуникация двух или нескольких личностей, каждую из которых можно обозначить как свободный, индивидуально-неповторимый, восходящий к трансцендентным смыслам субъект. У каждой такой личности может быть своя логика, своя точка зрения на мир и человека, своя система ценностей.

Диалог личностей может быть *конструктивным и полемическим.* Конструктивный диалог предполагает, в конечном счете, консенсус, согласие; полемический диалог свидетельствует о несовпадении позиций участников диалога, нередко даже о непримиримости их взглядов, мнений, логик. Диалогическое усвоение культуры позволяет личности воспринимать мир как целое, переживая, осмысляя, осознавая свою связь с настоящим, прошлым и будущим, свою принадлежность к целостности духовной культуры. Декларируя эти важные смыслы, необходимо особо остановиться на педагогической технологии диалога в культуре. Поскольку этой цели в исследовании посвящается отдельный раздел, то сейчас мы ограничимся лишь несколькими важными, на наш взгляд, методологическими установками. Как уже оговаривалось, диалог в силовом поле культуры - это не просто общение двух или нескольких субъектов между собой в единой знаковой системе, а событие с другими, сосуществование с ними как в данной культуре, так и в силовом поле культур. Задача учителя литературы заключается в том, чтобы организовать этот диалог посредством художественных текстов и удерживать диалогическую ситуацию на протяжении всего акта диалога, а главное - перенести его во внутренний диалог учащегося. Внутренний диалог происходит в сознании воспринимающего субъекта, который заключает в себе одновременно несколько сознаний, актуализируя их поочередно. В ходе диалога ему необходимо перевоплощаться, входить в "роли" героев, людей разных эпох, культур, сопоставлять их с собой, своим временем. Чтобы эпоха, культура предстали в своей ценностной сущности, реципиенту необходимо "примерять" на себя разные социальные роли: ученого, политика, историка, архитектора, поэта, художника и т.д. Диалогическая ситуация создается (и в этом главное отличие урока-диалога от обычного урока-беседы, на котором учитель знает наперед ответы на поставленные вопросы), исходя из реакции учащихся на сообщаемые или приобретенные факты, смыслы, ценности. Она, естественно, прогнозируется, моделируется педагогом, но никогда не может быть запрограммированной заранее, так как в этом случае обессмысливается сам диалог как свободное общение двух равноправных сознаний в силовом поле культуры, где смыслы не могут представлять некие отвердевшие образования, а всегда рождаются из рецепции, взаимодействия сознаний. Мастерство учителя заключается в умении создавать ситуации удивления, парадокса, поиска, желания кого-то выслушать и задать вопросы. В.С. Библер эти ситуации, в которых "завязываются узлы или точки удивления", называет загадками слова, числа, природы, момента истории, сознания, предметного орудия. Учитывая специфику изучения литературы как искусства слова, этот перечень можно легко продолжить: загадка имени, портрета, пейзажа, интерьера, исторического персонажа, Человека, Лица, Дома, Космоса и т.д. Все в конечном счете может быть загадкой, все, что имеет философский или бытийный смысл. При этом следует уточнить, что загадки - это побуждение к работе не только мысли, но и воображения, эмоциональной сферы (т.е. той стороны деятельности, которую связывают с рецептивно-эстетической). Достаточно полемичным в культурологической концепции преподавания литературы является вопрос о выстраивании культурного пространства школьника в каждом из учебных классов на протяжении всего его пребывания в школе. На этот счет в ныне действующих программах и учебниках существует множество противоречивых мнений. Так, в программе по литературе для 5-11-го классов под редакцией Т.Ф. Курдюмовой курс русской литературы в каждом классе включает отдельные произведения мировой литературы, которые хотя и не образуют стройной системы, но задают некий контекст для изучения отечественной литературы. В программе под редакцией А.Г. Кутузова этот контекст значительно шире, ее авторы проводят идею необходимости изучения литературного процесса (пропедевтический курс), начиная с 8-го класса. Кроме того, в программе имеется установка на изучение литературы в контексте культуры, хотя эта цель и не совсем убедительно отражена в ее структуре. Пожалуй, ярче всего идея культурологического подхода заявлена и реализовывается в программах под редакцией В.Г. Маранцмана и в особенности в его учебнике для учащихся 9-го класса, в которых литературные тексты рассматриваются как составная часть определенного исторического типа культуры. В средних классах в программах В.Г. Маранцмана и его авторского коллектива уделяется много внимания взаимодействию литературы с другими искусствами, а с 9-го класса начинается ступенчатое (в соответствии с историческими этапами развития культуры) вхождение в разные культурные контексты. Пусть эти контексты из-за малого количества часов, отведенных программой на изучение мировой литературы, не обеспечивают глубокой рецепции культуры, но все же они позволяют выходить на модели определенных исторических типов культуры и при тесном сотрудничестве уроков словесности с уроками МХК смогут обеспечить условия для выстраивания культурно-образовательного пространства школьников. Во всех упоминаемых программах прослеживается идея поэтапного, в соответствии с историческим развитием культуры, от древности до современности, выстраивания системы литературных курсов, хотя глубокого, диалогического проникновения в культуру они не предусматривают. Свою систему построения школьных курсов, в том числе и литературных, предложили разработчики «школы диалога культур». Они ее связывают с логикой развития обучаемого, считая, что "определенные возрастные этапы развития ребенка близки определенным "возрастам" культуры". Этот "биогенетический" подход к изучению литературы в контексте культуры аргументирован материалами исследования И.Е. Берлянд. Вместе с тем автор психологической концепции «школы диалога культур» утверждает, что каждый возраст, связанный со своеобразной организацией психики, сознания, мышления, не снимается в ходе последующего развития, а дополняется новыми образованиями, голосами, сознаниями, вступающими между собой в диалогические отношения, поэтому в полноценном сознании взрослого на правах самостоятельных диалогических голосов присутствует и сознание дошкольника, и подростка, и юноши... Это свойство психики человека было учтено разработчиками «школы диалога культур» для организации как специального диалогического класса (11-й класс), в котором в диалог вступают разные культуры в качестве разных "возрастов" человечества и разных "возрастных" сознаний, так и для диалога между классами, т.е. по их концепции, диалога разумов - "эйдетического", "причащающегося", "нововременного". Нетрудно заметить, что в основе логики построения литературных курсов с 3-го по 10-й класс в ШДК лежит принцип последовательности: одна культура следует за другой, выстраивая цивилизационную (на основе развития западного типа культуры) лестницу. В 11-м (специально диалогическом) классе - другой принцип - параллельности, когда одновременно, синхронно изучаются тексты, относящиеся к разным типам культур.

В своем исследовании мы предлагаем несколько иную структуру организации изучения литературы в рамках диалога культур: принцип линейности, последовательности и принцип концентризма, т.е. возвращения к раннее изученному на более высоком витке, что позволяет в целом сохранить структуру традиционного построения литературных курсов и вместе с тем организовать учебный процесс как восхождение от простого к сложному, от первоначальных сведений о художественном произведении как текстах культуры к проникновению, "вживанию" в культуру, постижению ее модели, ее ценностей и, следовательно, вечных ценностей бытия. Для характеристики сущности разных культур В.С. Библер использует понятие "тип разумения" и, как указывалось выше, дает свое обозначение разным историческим типам разумения. Однако в эстетике, культурологии и литературоведении (в работах М.М. Бахтина, В.М. Бернштейна, М.С. Кагана, Ю.М. Лотмана, Л.А. Закса) используется более интегральное и привычное понятие - художественное сознание. Оно, с одной стороны, понимается как полифункциональная деятельностная система, вырабатывающая и транслирующая универсальный и вместе с тем уникальный духовный опыт человечества, с другой стороны, как система, программирующая и регулирующая художественно-творческую и воспринимательскую деятельность в процессе художественного освоения мира и общения людей. В основе любого исторического типа культуры лежит определенный тип художественного сознания, отражающий сознание человека в единстве его интеллектуальных и чувственных сторон, а также и социальную психологию времени. Проникая в художественные тексты и постигая своеобразие художественного сознания культурной эпохи, воспринимающий искусство развивает свою художественно-эстетическую сферу, интериоризируя культуру. Эту художественно-эстетическую сферу можно представить в виде синтетической многоуровневой системы. Сформированность этих уровней характеризует в целом развитие "человека культуры", т.е. реципиента, живущего и созидающего в силовом поле культур. Первый уровень определяют общепсихические процессы и способности: эмоции, представления, воображение, мышление, память, внимание, воля и т.д.

Второй уровень составляют духовно-культурные и нравственно-эстетические процессы и способности: сопереживание, эмпатия, рефлексия, способность к перевоплощению и игре, имитации определенной деятельности, коммуникации. Этот уровень предполагает также сформированность у личности эстетического вкуса и эстетических потребностей, этических и эстетических идеалов. Третий уровень включает в себя сознательные и бессознательно-психоматические способности и процессы: "войти", "погрузиться" в художественный мир творца, "заразиться" его образами, ощутить всем своим существом (единством тела, души и духа) бытийность художественных явлений и свою связь с ним. Этот уровень отражает духовно-ценностное отношение человека к конкретному созданию искусства и его личностно-направленное интонирование, проявляющееся в художественном восприятии.

Четвертый уровень - уровень проникновения в художественную мироконцепцию исторического типа культуры или его отдельного явления. Это уровень сознания, содержащий универсальную "матрицу" читательского восприятия произведения искусства. Способность реципиента постичь художественную концепцию произведения характеризует интегративный уровень развития его личности. Его высшее проявление - постижение обобщенной образной модели мира и системы ценностей культуры и ее модификаций. Художественная модель мира - это своего рода прообраз, метасистема, через призму которой преломляется и по модели которой воссоздается художником (или реципиентом) культурный универсум. Художественная модель связана с языковой способностью, как творца, так и его сотворца (воспринимающего субъекта). Язык выступает своеобразным кодом культуры и проявляет себя в двух функциях. С одной стороны, он связан со способностью автора текста идеально моделировать художественную реальность, с другой, - со способностью воспринимающего раскодировать авторскую модель бытия и создать, как уже отмечалось выше, свой квазитекст о ней. Художественную концепцию мира уместно представить в виде трех интегративных структур: мироощущения (субъективно-ценностное, эмоциональное переживание мира), миропредставления (чувственное восприятие мира, способность воссоздавать его в воображении), миропонимания, установления причинно-следственных связей в мире, постижение его ценностей. Важнейшим свойством сознания на мироконцептуальном уровне является способность человека, воспринимающего произведение искусства, обнаруживать ассоциативную связь своей жизни с непрерывным рядом культурно-исторических обобщений. Реципиент замыкает на себя культуру, его мир соприкасается с бесконечностью мира культуры, в результате чего любое явление ощущается, переживается и осмысливается как частица Бытия, момент всеобщей жизни человечества. Человек культуры как бы живет в открытом, бесконечном мире. В нем появляется желание "примерить" на себя, "обжить" те или иные художественные миры или эпохи, мыслить их образами и картинами, "опрокидывать" свое повседневное бытие в Вечность, жить в веках и культурах. Потребность в духовно-ценностном осознании жизни проявляется в активном противостоянии субъекта культуры всему утилитарному, банальному, обыденному. Это бытие в культуре и отличается особой одухотворенностью, т.е. деятельностным отношением реципиента к миру, которое проявляется в потребности переживания, созерцания, осмысления, эстетической оценки, интерпретаций произведений искусства, в жажде высших ценностей, творческого освоения действительности.

Из потребителя разрозненных фактов "мозаичной" культуры учащийся в конечном счете, должен превратиться в живущего и созидающего в силовом поле культур. И его активное, творческое сознание будет формироваться в этом непрекращающемся диалоге в культуре и диалоге культур, являющемся сутью человеческой истории.

Таким образом, в области культуры вненаходимость – самый могучий рычаг понимания. Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже. «Диалог культур», по определению М.М.Бахтина, с одной стороны, исключает абсолютизацию национального момента, что ведет к изоляции национальной культуры, с другой – позволяет любой культуре сохранять своё национальное своеобразие. Он помогает подчеркнуть значимость каждой культуры в независимости от наличия или отсутствия государственности у народа – носителя данной культуры, от его компактного или дисперсного проживания. Он предполагает взгляд на родную литературу со стороны. «Диалог культур» не оценивает высоту сопоставляемых культур, а определяет своеобразие каждой из них путем их сопоставления. При этом выявляются, с одной стороны, наднациональное содержание каждой национальной культуры, с другой – характерные для каждой культуры «национальные картины мира». В итоге происходит требуемое расширение духовного, нравственного, эстетического опыта носителя определенной национальной культуре при знакомстве с иной культурой.

* 1. **Интеграция как принцип взаимосвязи литературы и искусства**

Слово *интеграция* обозначает восстановление, восполнение, организацию отдельного в целое, качественно новое. На принципе интеграции построены почти все школьные дисциплины, представляющие самые различные, близкие друг другу области знаний и включающие в свой состав систему умений и навыков. Именно на интеграционной основе возникли основные учебные предметы «мировая художественная культура», «русский язык» и «литература», а также процесс обучения научных дисциплин. Интеграционные связи сближают предметы и в то же время сохраняют их самостоятельность. Осознавая связи между предметами можно увидеть и осознать границы между ними, что позволит глубже и систематичнее освоить научный материал. Как один из ведущих учебных предметов общеобразовательной школы, литература связана с целым рядом учебных дисциплин. Вооружая школьников широкими познаниями мира и человека, литература вступает во взаимодействие с историей, обществоведением, изобразительным искусством, архитектурой, театром, музыкой… Установление органических взаимосвязей литературы с этими учебными предметами не только обогащает и углубляет литературные знания, но и благотворно сказывается на усвоении системных дисциплин. Словесник должен добиваться планомерности и гибкости в решении проблем интеграционных связей и отношений. Интегративный подход к преподаванию в методике весьма интересен. Это проявляется не только в особых интегративных курсах, но и в преподавании конкретных предметов: особое внимание к подлинной реализации интеграционных связей в изучении литературы в контексте общехудожественных процессов, благодаря чему обогащается и сама литература в школе, становясь ведущей дисциплиной в эстетическом развитии учащихся. Сегодня в отдельных школах делаются попытки изучения фольклора (словесного, музыкального, прикладного искусства), искусства Возрождения, новейшей литературы и искусства, а также проблем художественного образа, языка искусства, художественных жанров. Делается это не только на общеобязательных и внеклассных уроках, но и на факультативных. При этом закон «спиралевидности» диктует в средних классах приоритет художественных фактов и явлений с целью наибольшего воздействия на художественное сознание ученика, а в старшем звене - приоритет общих понятий и закономерностей развития искусства.

Одним из продуктивных путей преобразования современной школы, устранения противоречия между быстро растущим объемом знаний и возможностью их усвоения является *интеграция.* Она способствует преодолению фрагментарности и мозаичности знаний учащихся, обеспечивает овладение ими комплексным знанием, системой универсальных человеческих ценностей, служит формированию системно-целостного взгляда на мир. В условиях быстрого роста объема информации возможность ее восприятия и осмысления резко уменьшается. Выход видится в усвоении структурированных знаний, представляющих собой определенный комплекс, систему. Будущее школы связано с синтезом разных учебных предметов, и прежде всего предметов гуманитарного цикла в парадигме культуры, разработкой интегрированных курсов, взаимосвязью и взаимопроникновением всех школьных дисциплин. Идеи интеграции все настойчивее проникают в школьную практику. Сейчас уже не является неожиданностью увидеть уроки, на которых происходит объединение разных предметов; появились уроки, которые совместно проводят учителя-предметники. Цель таких уроков - приобретение системы знаний и ценностей, "погружение" в определенную культурную эпоху, диалог с ней, постижение ее картины мира и человека в знаках, символах, образах, моделях бытия. Возникновение интеграции - результат высокого уровня реализации межпредметных связей, предполагающих не просто контакты, коммуникацию предметов, чаще всего в какой-либо одной области знаний, а установление связи глубинной, поскольку она основывается на общих для нескольких предметов научных идеях, концепциях, дающих целостное представление о человеке, мире, культуре. Исторические корни интеграции в обучении можно отыскать в трудах классиков педагогической мысли. Так, еще Я.А. Коменский разработал курс "Космография", который содержал в себе материал из разных областей знания: астрономии, географии, политики, истории. При этом отец педагогики объединяющую роль всех образовательных предметов видел в *"пансофии"* - всеобщей мудрости, устремленной к гармонии и мировому порядку. Выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский объединял преподавание школьных предметов вокруг христианской идеи любви и гуманизма, а также ведущих понятий, характеризующих мир природы и человека. В той или иной мере после Ушинского все ведущие педагоги стремились выделить интегрирующий дидактический способ деятельности: у Дж. Дьюи это узкопрактическая деятельность, у Г. Фрезинга и Е. Хофмана - проектная деятельность, у А.С. Макаренко и Н.К. Крупской - трудовая деятельность, у В.А. Сухомлинского - творчески-созидательная деятельность, у Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова - теоретическое мышление, мыследеятельность. Интегративные процессы на уровне конкретных учебных предметов в отечественной школе, начиная с 30-х гг. и вплоть до 80-х гг., осуществлялись через систему межпредметных связей. В 70-80 гг. им уделялось огромное значение, даже в учебных программах появился специальный раздел "Межпредметные связи". В нем выделялись опорные понятия, факты, указывались темы, которые предполагали межпредметную связь данного предмета с материалом других, чаще всего смежных учебных дисциплин. К сожалению, этот ценный опыт в последнее время стал все меньше использоваться, но в начале 90-х гг. в связи с общенаучными интеграционными поисками в педагогике на новом качественном уровне заговорили о содержательной и дидактической интеграции. В последние десятилетия все настойчивее ведется поиск научной интеграции отраслей знаний и наук (М.Д. Ахундов, С.В. Благоцкий, М.В. Голубева, Ю.И. Дик, Б.М. Кедров, Э.С. Макарян и др.), который рассматривается как единство, объединение в целое разрозненных частей, элементов или восстановление утраченного единства. Основные отличительные характеристики любой интеграционной модели - *системность, комплексность, целостность, синтез и гармония.* Интеграция предполагает не только наличие общих для различных областей научного знания проблем и целей исследования, но и определенную систему познавательных средств для решения и реализации данных проблем и целей. Объединяющей категорией для всех наук - гуманитарных и естественных - является *антропность,* человекоцентричность знания и ценностей. В науке выделяются следующие направления интеграции, которые в равной степени возможно представить и в педагогической науке:

- формирование комплексных междисциплинарных проблем и направлений исследований;

- перенос идей, законов, принципов, концепций из одной области знаний в другую при их взаимодействии;

- использование понятийно-концептуального аппарата, методов и средств одной науки другими;

- универсализация средств языка науки; - формирование новых научных дисциплин в пограничной зоне наук;

- возникновение блоков наук (технических, математических, естественных, гуманитарных) и установление взаимосвязи и взаимодействия между науками, составляющими эти блоки;

- сближение фундаментальных и прикладных наук, теоретических и эмпирических;

- выработка общенаучных и частнонаучных средств, способов и форм познания и деятельности;

- усиление интегративной роли философии.

Философской основой интеграции является *синергетика* (в переводе с греческого - "содействие", "сотрудничество"). В настоящее время *синергетика-* это современная теория *самоорганизации* согласно определению Г. Хакена, И. Пригожина, Ж. Николаса и др. По мнению Г. Хакена, самые разнообразные явления бытия природы и человека "подчиняются одним и тем же принципам", проходят процессы *флуктуации* (случайные процессы) и образования новых структур - *самоорганизации.*

В связи с этим одной из главных задач *синергетики* является выяснение законов построения, организации, возникновения и упорядоченности самоорганизующихся систем. Это свойство самоорганизовываться имеется только у системы в целом, но его нет ни в одном его элементе, так как *синергетика* имеет дело с процессами, у которых целое обладает свойствами, которые отсутствуют у части.Понимание необходимого синтеза всех наук в целом в наше время пришло на смену *сайентизму,* отдающему предпочтение естественнонаучному знанию. Поэтому *синергетика* выступает центром интеграции самых разных наук и культуры общества в целом, а *синергетический* подход инициирует идеи и методы концептуального осмысления саморазвития и самоорганизации природного и социального бытия. В новейших современных исследованиях синергетический принцип организации распространяют на модель творчества и модель искусства. Эти исследования позволяют рассматривать искусство в качестве продукта процесса саморазвития и самоорганизации общества. Искусство формирует единство сознания людей определенной эпохи, общие представления о мире, упорядочивает межличностные отношения, взаимосвязи и взаимодействия людей. Вместе с тем оно является необходимым условием и средством восхождения человека к вершинам культуры, а также выступает своеобразным барометром, измеряющим степень гуманности и нравственности общества, его понимание красоты и гармонии. *Синергетический* подход лежит в основе интеграционных процессов в области образования, которые должны помочь разрешить противоречия между содержанием образования, отраженным в программах, учебниках, учебных пособиях, и проблемами развития личности, воспитания "человека культуры". Связи устанавливаются не только в предметности и содержательности образования, но и в деятельностном, социальном, культурном контекстах. Интеграционные связи, в конечном счете, должны установиться в сознании обучаемого, в его предметной и мыслительной деятельности. Поэтому есть все основания говорить об *интегративном мышлении,* под которым понимается мышление с высоким уровнем синтеза вербального и образного компонентов. При этом вербальное мышление связано с доминированием левополушарных функций человеческого мозга, образное - с преобладанием функций "энергетического блока", т.е. правого полушария. Дальнейшим углублением понимания интегративной сущности мышления является *холодинамическая теория* разума (holos [греч.] - целый; dyne - динамика, действие; сила в действии). *Холодинамика* объединяет в себе многие научные подходы и концепции из области квантовой и лазерной физики, биологии и экологии, химии, психологии (наиболее значительными являются идеи биолога Руперта Шелдрейка, нейрофизиолога Карла Прибрама, физиков Фрейда Вульфа, Девида Бома, Вернона Вульфа, психолога и педагога Жана Пиаже). Она рассматривает процесс мышления, по аналогии с квантовой теорией, как производство, излучение своеобразных мыслеобразов, являющихся единицами сознания и памяти. В соответствии с этой теорией человеческий разум характеризуется двумя основными процессами - рациональным, отражающим "частичный аспект реальности" (мир состоит из кусочков, частиц), и интуитивным, связанным с "волновым" свойством правого полушария отражать мир, объединять части в целое.

В процессе мыследеятельности разум, наподобие лазера, излучающего кванты энергии, "излучает" и преобразовывает мемы (от англ. memory - память), спрессованную в словах, понятиях, образах информацию. При взаимодействии, "содружестве" обоих полушарий приобретаемая информация о мире разворачивается в своеобразные голограммы, становится многомерной, объемной. Например, осмысление понятия "море" - большое водное пространство с горьковато-соленой водой - связано только с работой нашего логического мышления. Мыслеобраз моря вызовет в сознании массу ассоциаций: мы увидим необозримое пространство, пенящиеся гребни волн, услышим их рокот, шум, ощутим на своем теле теплую обволакивающую влагу, почувствуем прилив сил и бодрости. Одна голограмма моря будет возникать за другой в связи с новыми ассоциациями, воспоминаниями. Включатся в "работу" все наших пять чувств, а также логика и интуиция, и создастся эффект полного присутствия на берегу моря. Он будет создан благодаря раздражению наших рецепторов и передачи в мозг по нервным каналам сигналов, которые в "холодинамической плоскости", находящейся между левым и правым полушарием, будут преобразованы в образы, символы, модели - холодайны. В связи с этим интеграционные процессы мыследеятельности требуют от учебного процесса включения всех этих рецепторов, подачи, кодирования информации в виде мыслеобразов, мыслеформ, холодайнов, что и составляет одну из существенных идей нашего подхода к интеграции в образовании. Взаимодействие зрения, слуха, обоняния, осязания и других чувств в процессе восприятия и анализа художественного произведения обозначается как *синестезия - "соощущение", "пересечение чувств".* Психолингвистический термин был усвоен искусствоведением, культурологией, методикой преподавания искусств и литературы. Он характеризует, прежде всего, нерасчлененностью разных форм человеческого существования и связан с теорией *синкретизма,* психофизиологические основы которого были концептуально разработаны в трудах А.Н. Веселовского и А.А. Потебни. В конце XIX - начале XX в. проблема синестезии была связана с теорией звукового символизма (М. Граммон, Луи Мишель, А. Рембо, Ш. Бодлер, В. Брюсов, К. Бальмонт, А. Белый). Позже она исследовалась в работах отечественных (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.В. Воронин) и зарубежных психологов и психолингвистов (Р. Якобсон, Л. Тейлор, Ж. Дарк). В своей практике учитель, опираясь на теорию *синестезии,* использует различные виды искусств для создания целостного представления об исторической эпохе, типе культуры, художественном образе, тем самым включая различные рецепторы учащихся. При этом один психофизический механизм дополняет другой. Так, музыка вызывает слуховые представления, живопись - зрительные, архитектура - пространственные, что создает целостную картину бытия. Использование разных искусств на уроке литературы позволяет "озвучить" и "оживописать" текст, пробудить у читателей целую гамму чувств и ассоциаций. Целостную картину мира могут вызвать и синтетические виды искусства - кино, театр.

Вместе с тем использование произведений искусств на уроке литературы может иметь и другой смысл - развитие чувств и эмоциональной сферы учащихся. *В идеале реципиент должен воспринимать и произведение словесного искусства с включением всех механизмов синестезии.* В этой связи В.В. Ванслов замечал, что можно "слышать" живопись и "видеть" музыку. В синергической интеграции выделяют *общенаучный и частнонаучный способы* интеграции (иногда их называют *метапредметной интеграцией).* Первый связан с использованием в учебном процессе общенаучных форм и средств познания. К нему относятся следующие *типы интеграции: понятийный* (источником интеграции являются общие для нескольких предметов понятия); *предметно-образный* (формирование целостных представлений о предметах, явлениях, человеке, мире); *проблемный* (разные предметы связываются общими проблемами); *методический* тип (интеграция осуществляется посредством общих методов, приемов и подходов к процессу обучения); *деятельностный* (интеграция происходит при помощи общих видов, способов деятельности); *методологический* (объединение разных фактов, явлений, теорий, концепций единым образом и картиной мира).

*Частнонаучная интеграция* осуществляется во взаимосвязи близкородственных предметов, например гуманитарных. В данном случае источником интеграции являются общие структурные элементы содержания этих предметов, идеи, понятия, проблемы, способы, методы и приемы познания мира и деятельности. В некоторых случаях источником интеграции могут быть комплексные науки, например природоведение.

Опираясь на исследования в области интеграции наук, можно выделить четыре *вида* усложняющейся *интеграции* школьных предметов: *цементацию, переплетение, стержнезацию, комплексообразование.*

*Цементация* связана с возникновением между двумя или несколькими предметами или областями знания новой дисциплины промежуточного характера, которая как бы "цементирует" эти науки или области знания.

*Переплетение* - это новая ступень тесной взаимосвязи предметов, которая образует на месте их состыковки новые междисциплинарные связи, приводит во взаимодействие сразу несколько предметов или областей знания.

*Стержнезация* основывается на способности одного учебного предмета или области знания более обобщенного характера выполнять роль своеобразного стержня, который является общим для нескольких наук или учебных предметов, учебных занятий. Процессуальная интеграция осуществляется посредством различных способов деятельности: алгоритмизации, анализа, синтеза, конкретизации, абстрагирования, формализации, систематизации, обобщения, моделирования, экстраполяции, которые обеспечивают проблематизацию, концентрацию и уплотнение учебного материала, а также оптимальный способ его подачи. Интеграция может осуществляться в данном случае при использовании разных организационных форм занятий: интегрированный урок, лекция, практическое занятие, семинар, читательская конференция, урок-диалог.

*Высший уровень* интеграции связан с созданием нового учебного курса, школьной дисциплины, имеющей собственный предмет изучения (например, обществоведение, мировая художественная культура, природоведение). На этом уровне основным источником интеграции являются комплексные науки: для обществоведения - философия, для МХК - эстетика и искусствоведение, для природоведения - биология. Интегративные курсы представляют собой учебные предметы с высоким уровнем целостности содержания, общности понятий, идей, законов, явлений, сущностей, концепций, образов мира и человека. Эти три уровня интеграции обеспечивают интеграцию на уроке, в рамках учебного курса, между учебными курсами, но самое главное - они способствуют формированию системности и целостности в знаниях, умениях, навыках учащихся, их взглядах на мир, культуру и ее ценности. В качестве структурных элементов педагогической интеграции выступают общие для нескольких предметов материальные и духовные объекты изучения, общие структурные элементы содержания образования (факты, понятия, идеи, законы, теории, концепции, образы мира), комплексные проблемы и методологические науки. При интеграции гуманитарных предметов такими ведущими, сквозными идеями и концепциями являются философские, религиозные, социально-политические, нравственно-эстетические, связанные с жизненными ценностями, идеалами, смыслом жизни, представлениями о мире и смысле человеческого существования как в синхронном, так и в диахронном времени.

Применительно к литературным курсам можно говорить о *трех видах интеграции. Первый* представляет собой разработку единых универсальных курсов, включающих такие предметы гуманитарного цикла, как литература, русский язык, логика, этика, мировая художественная культура.

*Второй тип интеграции* - установление на уроках литературы взаимосвязи с другими гуманитарными предметами (русским языком, историей, мировой художественной культурой, философией) посредством сквозных идей, узлов знаний, сохраняя при этом автономию каждого учебного предмета.

*Третий тип интеграции* представлен в программе по литературе для учащихся 9-го класса, завершающих образование. В ней литературные темы представлены в сопровождении разнообразных явлений художественной жизни, позволяющих установить взаимосвязь искусств: литературы, живописи, архитектуры, скульптуры, музыки, театра, кино, которые в синтезе дают учащимся представление о разных способах изображения в искусстве человека и мира, расширяют знания о художественных школах и направлениях. Вместе с тем прием сравнительного использования разных видов искусств позволяет выделить, подчеркнуть своеобразие и особенности каждого из них и сопоставить читательские интерпретации литературного произведения с интерпретациями зрителя и слушателя, овладеть приемами анализа различных видов искусств.

В современной педагогической практике на уроках словесности используется несколько типов интегративных связей. Простейшим из них является *последовательный* тип интеграции. На таком уроке материал, относящийся к разным видам искусств, организован в своеобразные блоки. На практике нередко такой урок могут вести два педагога-предметника (бинарный урок), что значительно повышает его содержательный и операционный уровень, так как словесник не всегда может на должном уровне анализировать произведения смежных искусств, и вынужден обращаться к помощи коллег. Но какая бы форма урока ни была выбрана, он должен иметь стройную методическую концепцию, а все его блоки должны связываться между собой общими темами, идеями, проблемами и т.д. Второй тип интеграционных связей на уроках литературы - *параллельная связь* литературы и других видов искусств (или учебных предметов), которые изучаются синхронно на каждом из этапов урока. По своей структуре такой урок значительно сложнее предыдущего, так как требует более высокого уровня синтеза. На нем разные искусства, взаимопроникая и взаимодополняя друг друга, создают целостное представление о художественном явлении, времени, эпохе. Данный тип интеграции особенно эффективен на вводных и заключительных уроках по изучению, как творчества отдельного писателя, так и историко-литературного процесса в целом.

Урок со *смешанным* типом интеграционных связей характеризуется тем, что может включать в себя как последовательную, так и параллельную интегративную связь литературы, истории, изобразительного искусства и т.д. *Смешанный* тип интеграции чаще всего распространен на практике, так как он обладает более гибкой структурой и позволяет комплексно привлекать разные виды искусств, выходит к концепциям, идеям, понятиям других учебных предметов, сохраняя при этом автономность литературы как учебного предмета. Такой тип урока используется как в ходе анализа художественного текста, так и при изучении основ теории и истории литературы, но чаще всего на вводных, заключительных этапах изучения литературной темы и особенно на уроках изучения биографии писателя.

Первые три типа интеграционных связей на уроках литературы довольно часто встречаются в современной практике. Они осуществляются как на уровне содержания, так и форм и способов деятельности. Значительно реже встречается *опоясывающий тип интеграционных связей.* На таком уроке при изучении конкретного произведения или темы привлекаются сведения из самых разнообразных предметов и искусств, которые дополняют, уточняют, развивают литературный материал, преломляют его в новых идеях, образах, понятиях, картинах. Структура урока напоминает собой "ромашку", в центре которой литературный текст, а ее "лепестки" - материал других предметов, объединенный на уровне содержания, способов и форм деятельности. Данный тип интегративного урока, хотя и нередкое явление в школьной практике, но он может осуществиться только в классе с высоким уровнем ответственности и самостоятельности учащихся, так как свободные ассоциации в рамках определенной литературно-культурной темы предполагают высокую мотивированность обучения, широту кругозора школьников, овладение умениями самостоятельной интерпретации произведений искусств. Таким образом, идеи интеграции в совершенствовании учебно-воспитательной функции современной школы чрезвычайно плодотворны. Они отражают сегодняшние тенденции развития фундаментальных и гуманитарных наук, философской основой сближения и взаимодействия которых является синергетика. В педагогической теории и практике происходит объединение, взаимодействие, взаимопроникновение различных школьных курсов, создание интегрированных программ, разработка разных типов интегрированных уроков. Этот процесс характерен для всех предметов, но в первую очередь для уроков литературы, искусства слова, которое может по-настоящему реализовать свой огромный эстетический и нравственно-философский потенциал воздействия на сознание реципиента только в содружестве с другими искусствами, другими смежными гуманитарными предметами.

**2. Культурологические основы изучения древнерусской литературы в аспекте культурных ценностей эпохи**

**2.1 Епифаний Премудрый и Андрей Рублев: духовно–нравственный потенциал творчества**

Сложности изучения древнерусской литературы общеизвестны. Думается, что здесь нельзя обойтись без привлечения так называемых «смежных» искусств: живописи, иконописи, архитектуры, церковной музыки. Важно сразу помнить, что древнерусская литература и культура не есть собрание «высокохудожественных» памятников (в узком значении – некоего музея исчезнувшей древности), что это то необходимое звено, которое связует прошлое с настоящим, та ответственная информация, которую посредством памятников (от слова память) передают русские люди XII - XV веков русским людям века XXI.

Древнерусская литература, в особенности начального периода, практически анонимна и связь историко-биографических и собственно литературных особенностей произведения достаточно сильна. Читатель воспринимает не просто конкретное художественное произведение, он непременно хочет получить хотя бы небольшую информацию об авторе. Сам ряд дальнейших литературных пристрастий и предпочтений (по крайней мере, на первых порах) строится по авторскому принципу. Жанровые, стилистические, и иные группировки отходят на второй план. Крупная личность почти всегда стоит в центре изучения литературы. Отталкиваясь от фактов биографии такой личности, читатель и начинает входить в мир художественного произведения. Но как быть в случае с древнерусской литературой? Например, споры об авторстве того же «Слова о полку Игореве» идут не одно десятилетие и, судя по всему, несмотря на обилие интересных гипотез (Б. Рыбаков, Д. Лихачев, В. Чивилихин и другие), нам так никогда и не удастся узнать имя творца бессмертного памятника. Однако и здесь литературоведение пытается заменить биографию автора поисками самого автора: этот эвристический и очень продуктивный путь дает возможность оживить восприятие древнерусской литературы. В своих поисках автора читатель ищет, прежде всего, человека, личность. При знакомстве с древнерусской культурой (и литературой как ее составной части), по-видимому, целесообразно использовать не только имена конкретных писателей (Епифания Премудрого, Феофана Грека или даже Ивана Грозного с его перепиской с Курбским), но продемонстрировать, что деятели культуры своей жизнью и творчеством создавали некий единый образ личности. Интересно проследить не просто за биографией того или иного творца, но увидеть в его творчестве, как постепенно складывается система воззрения на человека, как личность творит личность. Обратимся к сопоставительному анализу творчества русского книжника Епифания Премудрого и русского иконописца Андрея Рублева, творчество которых относится к рубежу веков. Эпоха конца XIV – начала XV веков представляет собой определенное культурное единство, проявляющееся во многих областях жизни. Так, например, русская живопись близко сходится с русской литературой. Эта связь особенно отчетливо проявляется там, где они соприкасаются между собой, а именно, в сфере художественного видения мира. На этом уровне закладываются и ярко проявляются самобытные черты и национальные традиции, объединяющие русскую живопись и русскую литературу в единое целое. Установить это нетрудно, найдя общее, что роднит творчество Епифания Премудрого и Андрея Рублева. Что же объединяет двух идолов русского искусства? Прежде всего, XIV век – век национального самосознания – один из самых показательных для эпохи нарождающегося гуманизма. Впервые на передний план холстов и книг выходит ***человек****.* Примитивно, схематично авторы начинают толковать о психологических переживаниях своих героев, о внутреннем религиозном развитии святых. Проникновению психологизма, эмоциональности и особой динамичности стиля в русское искусство, а особенно в литературу, способствовали и перемены, произошедшие в обществе. Наблюдается идейный кризис феодальной иерархии. Самостоятельность каждой из ступеней власти была поколеблена. Князь отныне мог перемещать людей по лестнице власти в зависимости от их внутренних качеств и заслуг: на сцену выступали представители будущего дворянства. Все это облегчило появление новых художественных методов в изображении действительности.

Нельзя забывать и о сильном влиянии церкви на мировоззрение людей, продлившееся вплоть до XVIII века, и о тех разнообразных религиозных учениях, нашедших приют на территории тогдашний Руси. Одним из таких учений стало учение ***исихастов.***Мистическое учение, зародившееся в Византии, было характерно для южных славян, в умеренной степени – для России. Исихасты ставили ***внутреннее***над ***внешним,*** «безмолвие» над обрядом; проповедовали ***индивидуальное***общение с богом в созерцательной жизни. В России исихазм оказывал воздействие через Афон, а центром новых мистических настроений стал Троице – Сергиев монастырь, выходцами которого были и Епифаний Премудрый и Андрей Рублев. Естественно, что учение исихастов не могло не наложить свой отпечаток на их творчество. Отсюда и «безмолвная» беседа ангелов на рублевской «Троице», и витиеватый «стиль плетения словес» в житиях Епифания Премудрого, где, как и в учениях исихастов, сказался интерес к психологии человека, к его индивидуальным внутренним переживаниям, отразился поиск интимного в религии. История доказала, что многие из тех идеальных философско – религиозных и нравственных принципов, которые прозвучали в речах первых Отцов Церкви, а затем на многие века были забыты, превратились у Премудрого и Рублева в оптимальное для православного мира художественное воплощение. Философская проблематика творчества получила новое звучание, преобразовавшись в лучах прекрасного.

***Единство мудрости, человечности и красоты***– вот основной мотив и пафос всего творчества Андрея Рублева и Епифания Премудрого, кредо их эстетического сознания.

К искусству обозначенных нами творцов в полной мере подходит понятие ***софийности****,* которое подразумевает глубокое ощущение и осознание древними русичами единства искусства, красоты и мудрости; способность выражать художественными средствами основные духовные ценности своего времени, сущностные проблемы бытия в их общечеловеческой значимости. Художественный мир Андрея Рублева и Епифания Премудрого глубок и философичен, но он лишен безысходности и трагизма. Это философия гуманности, добра и красоты, философия всепроникающей гармонии духовного и материального начал, это оптимистическая философия мира одухотворенного, просветленного и преображенного. Важно помнить, что духовная красота в чистом или строго православном смысле открывалась на Руси далеко не многим. Большую же часть православных русичей привлекала не сама по себе духовная красота, а ее отраженность в чувственно воспринимаемых предметах, то есть в красоте видимой и, прежде всего, в красоте словесной и зримой.

Епифаний Премудрый и Андрей Рублев – новаторы, изменившие и окончательно утвердившие новый, чисто русский идеал красоты.

Вчитаемся в сухие строки энциклопедии: «Рублев Андрей (р. ок. 1360-70 – ум. 1427 или 1430), древнерусский живописец. Один из создателей московской школы иконописи. В зрелом возрасте принял монашеский постриг в Троице-Сергиевом монастыре. Творчество Рублева развивалось на почве художественной культуры Московской Руси и обогатилось знакомством с византийской художественной традицией. Мировоззрение Рублева формировалось в атмосфере национального подъема второй половины XIV- нач. XVв. В своих произведениях Рублев, оставаясь в границах средневекового восприятия и воспроизведения действительности, утверждал возвышенное понимание духовной красоты и нравственной силы человека. Эти идеалы воплощены в иконах Звенигородского чина («Спас», «Архангел Михаил», «Апостол Павел» - все рубеж XIV-XV вв.), где строгие плавные контуры, широкая манера письма, светоносный колорит близки к приемам монументальной живописи. Рублевские иконы – «Благовещение», «Рождество Христово», «Сретение», «Крещение», «Воскрешение Лазаря», «Вход в Иерусалим», «Преображение», «Архангел Гавриил», «Апостол Павел», «Звенигородский Спас» - отличаются нежными красочными сочетаниями, чарующей музыкальностью, высокой одухотворенностью. Рублевский Павел исполнен добросердечия, внимания к людям и готовности им помочь. Для фигуры характерна плавная округлость, борода волниста и мягка, а складки облачения выразительны, волнующи и музыкальны. Русский Павел говорит: **«*Надейтесь на правду!*»**

Работы Епифания Премудрого – «Житие Сергия Радонежского», «Житие Стефана Пермского» - передают особое отношение к миру, которое проистекает из осознанного или неосознанного убеждения в том, что в мире есть нечто более высокое, чем материальные, вещественные ценности, чем то, что может быть проверено эмпирическим путем, опытом. В образе Сергия Радонежского условность житийной традиции сочетается с яркой индивидуальностью образа. Перед нами муж благостный, мудрый, хоть и скромный, не возносящийся духом, но волевой, сознающий важность своей миссии. Это не только символ, не только идея, запечатленная в образе человека, а сам человек, олицетворяющий идею: **«*Надейтесь на правду!*»**

В христианском учении Епифаний Премудрый и Андрей Рублев усмотрели не идею беспощадного наказания грешного человечества, а принципы любви, надежды и всепрощения. «Звенигородский Спас» - это тот идеал Богочеловека, снимающего противоположность неба и земли, духа и плоти, о котором страстно мечтал весь христианский мир, но воплотить который в искусстве удалось только великому русскому иконописцу. Такого Христа не знало даже Византийское искусство. Сергий Радонежский же нашел путь к сердцам не только благодаря чудотворству, а своим личным примером великой соборности в большом и малом: «Благодарим Господа, вот и встретились. Так поблагодарим великих Отцов наших и поклонимся им; и теперь порадуемся или восплачем вместе. Говорят, что радость вдвоем родит много зерен и слез вдвоем, как роса Господня…» Слово Сергия было словом сердца, от которого исходила, по мнению Епифания Премудрого, особая благодать. Наблюдения и любовь к людям дали Сергию умение извлекать из души человека лучшие качества. Преподобный пользовался каждым случаем, чтобы заложить в сознание народа зерно нравственного учения. Таким образом, древнерусское искусство доказывает, что духовная красота обладала самодовлеющей ценностью и не нуждалась в красоте физической. Последняя приобретала особую значимость лишь как знак и указатель на красоту духовную. Вершиной художественного откровения и, пожалуй, вершиной всей древнерусской живописи является «Троица» Андрей Рублева, созданная около 1427 г. и наполненная глубоким поэтическим и философским содержанием. Совершенство художественной формы «Троицы» выражает высший для своего времени нравственный идеал гармонии духа с миром и жизнью. С непередаваемой словами глубиной и силой выразил в ней мастер языком и цвета, линии, формы, сущность философско-религиозного сознания человека Древней Руси, периода расцвета духовной культуры.

Вникая в глубокий смысл иконы, Епифаний Премудрый мог бы сказать о Рублеве, как о Феофане Греке, что он «философ зело хитрый», художник, который выявил то, что вечно: ***добро, жертвенность, любовь.***

«Троица» украшала иконостас Троицкого собора Троицо-Сергиевой лавры – центр почитания святого Сергия Радонежского, еще одной титанической личности русской истории. Именно Радонежский благословил подвиг русского воинства в Куликовской битве, именно он был прозван «сердцеведом» за свои удивительные духовно-пастырские качества. Люди XV века страстно тянулись к Сергию, ища в его наследии мир и согласие от междоусобиц. О жизненном подвиге святого написал известный писатель Епифаний Премудрый «Житие Сергия Радонежского». В рублевской «Троице» акцент сделан на раскрытие философской идеи единства. Этому художник подчинил всю композицию, рисунок, линию. Сергий Радонежский, большой патриот, отлично понимавший, какое зло таили в себе феодальные распри, также сделал целью своей жизни стремление к совершенству, воплотившемся в его глазах, в образах «Троицы». Иконе свойственны особая созерцательность, задумчивость, спокойная и светлая грусть. Но в этой созерцательности нет страха перед божеством. Эта грусть не пессимистична. Это грусть мечты, раздумья, чистой лирики. За внешней мягкостью положений ангелов чувствуется внутренняя сила. Поэтому «Троица», на наш взгляд, не может быть сведена к богословской идее. Как современника замечательных исторических событий, Рублева не могла не привлекать задача наполнения традиционного образа идеями, которыми жило его время, в этом проявился *человеческий смысл* рублевского шедевра. В старинных источниках говорится, что икона Рублева написана в похвалу отцу Сергию, и это указание помогает понять круг тех идей, которые вдохновляли Рублева. Известно, что Сергий в один из самых важных моментов своей деятельности, благословляя Дмитрия Донского на подвиг, ставил ему в пример то самое самопожертвование, которое Рублев увековечил в «Троице».

В.О. Ключевский, размышляя о святом, задавался знаменательным вопросом: «Какой подвиг так освятил это имя! Надобно припомнить время, когда подвизался Преподобный. Он родился, когда вымирали последние старики, увидевшие свет около времени татарского разгрома Русской земли, и когда уже трудно было найти людей, которые этот разгром помнили. Но во всех русских нервах еще до боли живо было впечатление ужаса, произведенного этим всенародным бедствием и постоянно подновлявшегося многократными нашествиями татар. Это было одно из тех народных бедствий, которые приносят не только материальное, но и нравственное разорение, надолго повергая народ в мертвенное оцепенение, беда грозила превратиться во внутренний хронический недуг; панический ужас одного поколения мог развиться в народную робость, в черту национального характера, и в истории человечества могла бы прибавиться лишняя темная станица, повествующая о том, как нападение азиатского монгола повело к падению великого европейского народа. Могла ли, однако, прибавиться такая страница? Одним из отличительных признаков великого народа служит его способность подниматься на ноги после падения. Как бы ни было тяжко его унижение, но пробьет урочный час, он соберет свои растерянные нравственные силы и воплотит их в одном великом человеке или в нескольких великих людях, которые и выведут его на покинутую им временно прямую историческую дорогу» [Ключевский, 1990: 151].

Чтобы понять эпоху расцвета русской иконописи (а она приходится на XV век) и древнерусской литературы, нужно продумать и в особенности прочувствовать те душевные и духовные переживания, на которые она давала ответ. Торжество той религиозной мысли, которая одинаково одушевляла и русских подвижников, и русских иконописцев того времени, обнаруживается особенно в одном ярком примере. Это – престольная икона Рублева. В иконе выражена основная мысль всего иноческого служения преподобного. О чем говорят эти грациозно склоненные книзу головы трех ангелов и руки, посылающие благословение на землю? Глядя на них, становится очевидным, что они выражают слова первосвященнической молитвы Христовой, где мысль о Святой Троицы сочетается с печалью о томящихся внизу людях. «Я уже не в мире, но они в мире, а Я к тебе иду, Отче Святый! Соблюди их во имя Твое, тех которых Ты Мне дал, чтобы они были едино, как и Мы» [Иоанн, 17:11]. Это – та самая мысль, которая руководила св. Сергием, когда он поставил собор св. Троицы в лесной пустыне, где выли волки. Он молился, чтобы этот зверообразный, разделенный ненавистью мир преисполнился той любовью, которая царствует в Предвечном Совете Живоначальной Троицы. Андрей Рублев явил в красках эту молитву, выражавшую и печаль, и надежду.

Икона Рублева истолковывается в научной литературе двояко – это уже хороший повод для столкновения различных точек зрения. Согласно первому подходу, в иконе явлен в виде ангела сам единый Бог, которого «сопровождают» два других ангела. Следовательно, один из ангелов выделяется и идейно, и композиционно (средний). Другой подход: все три ангела и есть единый Бог, но явленный в трех своих ипостасях. Божественное единство здесь нерасторжимо, но и неслиянно. Во времена Андрея Рублева, тема Троицы, воплощавшая идею триединого божества, воспринималась как некий символ времени, символ духовного единства, мира, согласия, взаимной любви и смирения, готовности принести себя в жертву ради общего блага.

В основе сюжета иконы − библейский рассказ об Аврааме и Сарре, принявших странников в виде трех ангелов. Рублев сосредоточил свое внимание не на пророке и его жене (что было характерно до него), а на самих ангелах. Они изображены вокруг евхаристической чаши, которая символизирует новозаветного агнца – Христа (в чаше – голова жертвенного тельца). Жертвенная любовь – вот идейный смысл изображенного. Средний из ангелов – Христос. В задумчивой сосредоточенной тишине, склонив свою голову влево, он благословляет чашу, изъявляя тем самым готовность принять на себя жертву за искупление грехов человеческих. На этот подвиг его вдохновляет Бог Отец (левый ангел), лицо которого выражает глубокую печаль. Дух Святой (первый ангел) присутствует как вечно юное и вдохновенное начало, как утешитель. Для произведений средневекового искусства типична символичность замысла. Рублевская икона имеет, помимо центральных еще и дополнительные композиционные детали: дерево, строения и гору (все они на втором плане – за ангелами). Дерево в иконописной традиции – древо жизни и вечности. Строения («светозарные палаты») – дом Авраама и вместе с тем символ безмолвия, послушания воле Отца (значит, этот символ принадлежит Христу). Гора – символ «восхищения духа». Несколько иное понимание композиции «Троицы» в исследованиях Н.А. Флоренского и некоторых других.

Подводя итоги дискуссиям ученых, М.В. Алпатов пишет: «…Рублеву в своей «Троице» удалось то, чего не удавалось ни одному из его предшественников, - выразить в искусстве то представление о единстве и множественности, о преобладании одного над двумя и о равенстве трех, о спокойствии и о движении, то единство противоположностей, которое в христианское учение пришло из античной философии… В изображении Троицы до Рублева главное внимание сосредоточено было на явлении всесильного божества слабому человеку, на поклонении ему, на почитании его. В «Троице» Рублева Божество не противостоит человеку, в нем самом вскрываются черты, роднящие его с человеком. По замыслу Рублева, три лица Троицы явились на землю не для того, чтобы возвестить патриарху чудесное рождение сына, а для того, чтобы дать людям пример дружеского согласия и самопожертвования. Видимо, увековечен тот момент, когда одно из лиц Божества выражает готовность принести себя в жертву ради спасения человеческого рода» [Алпатов, 1972: 99]. Все эти высказывания доказывают, что «Троица» как культурное явление Древней Руси неисчерпаема в толкованиях и интерпретациях. Полемика ученых об атрибуции того или иного ангела не просто педантичная расстановка всех и вся «по полочкам», но захватывающий поиск истины и красоты. Материал рублевской иконы позволяет предварить разговор о роли канона, Священного Писания, символики в древнерусской литературе, приблизиться к ценностям этой эпохи, понять духовные устремления великих ее личностей. Икона А. Рублева дополняет «Житие Сергия Радонежского» Епифания Премудрого. В «Житии Сергия Радонежского» говорится, что им был построен Троицкий храм собранных им «для единожития» людей, «дабы воззрением на св. Троицу побеждался страх ненавистный розни мира сего». Как это происходило нередко в средние века, выстраданное всеми суровыми жизненными испытаниями стремление к дружному согласию и единению в «Троице» Андрея Рублева и «Житии Сергия Радонежского» Епифания Премудрого предстало взору современника в религиозной оболочке. Но именно этот человеческий смысл произведений способен покорить современного зрителя. Таким образом, выдвижение на первое место чувств, чувственного опыта, внутренней жизни человека и проблемы индивидуализма имели большое значение для литературы и поразительного по силе воздействия изобразительного искусства Древней Руси. А в творчестве Епифания Премудрого и Андрея Рублева воплотилось нечто, что роднит их с лучшими мастерами человечества: глубокий гуманизм, высокий идеал человечности. Культурологический и сопоставительный подходы, используемые нами при анализе произведений разных видов искусств, способствуют углубленному изучению курса литературы в школе. Приведем пример одного из интегрированных уроков по изучению древнерусской литературы в классах среднего звена.

***Тема: «Образ Преподобного Сергия Радонежского в литературе и в изобразительном искусстве»***

*(Интегрированный урок в 8-м классе. Урок проводится как итоговый после изучения по литературе «Жития Сергия Радонежского»)*

Мы с вами прочитали «Житие Сергия Радонежского», написанное Епифанием Премудрым. Что характерно для жития как жанра древнерусской литературы?

**1-й ученик.** Житие повествует о жизни человека, который достиг христианского идеала — святости. Даёт образцы правильной, христианской жизни. Убеждает, что прожить её может каждый человек. Герои жития — самые разные люди: и простые крестьяне, и горожане, и князья… Кто, избрав однажды путь спасения, а не смерти, шёл по нему, поверяя все свои дела евангельскими заповедями, стараясь в пути этом уподобиться Христу.

*(Учащиеся вспоминают известных им русских святых: Бориса и Глеба, других, кратко пересказывают их жития.)*

**2-й ученик.** Один из самых почитаемых на Руси святых — Сергий Радонежский, который прославился исключительно мирными подвигами. Он происходил из обедневшего боярского рода, имевшего владения под Ростовом. Известна дата его рождения — 3 мая 1314 года. В житии говорится, что предзнаменования чудесной судьбы младенца случались ещё до того, как он родился. Когда его мать приходила в храм на молитву, младенец в определённые моменты службы вскрикивал в её чреве. С первых дней жизни ребёнок, которого назвали Варфоломеем, отказывался сосать материнское молоко по постным дням — средам и пятницам.

В семилетнем возрасте Варфоломея вместе с братьями отдали учиться грамоте, но в отличие от братьев он не сделал никаких успехов. Однажды в поле мальчик увидел старца, молившегося под одиноким дубом. Варфоломей попросил старца помолиться за него, чтобы он научился читать. Старец благословил отрока, и тот порадовал родителей, свободно прочитав перед обедом псалтырь (сборник церковных песнопений, по которому учили грамоте в Древней Руси). Около 1328 года родители мальчика переехали в маленький город Радонеж, недалеко от Москвы. Братья Варфоломея женились, а он, похоронив родителей, решил уйти в монастырь. К этому времени овдовел старший брат Стефан, и они вместе поселились в глухом лесу в двенадцати вёрстах от Радонежа. Однако Стефану стало тяжело жить в столь пустынном месте, и он перешёл в один из московских монастырей. А Варфоломей постригся в монахи под именем Сергия. Постепенно к Сергию стали приходить другие иноки, желавшие послужить Богу своими трудами. Сергий оставил у себя двенадцать человек — в подражание двенадцати апостолам Христа. Они жили в маленьких избушках-кельях, сами носили воду, рубили дрова, обрабатывали огород и готовили пищу. Преподобный Сергий делал большую часть тяжёлой работы, подавая пример братии. Однажды у него кончился хлеб, и Сергий нанялся прирубить сени к келье одного из монахов. За три дня работы тот дал преподобному краюху хлеба, заплесневевшую настолько, что, когда Сергий приступил к еде, из его рта пошла пыль. Этот эпизод говорит историку не только о смирении Сергия, но и о том, что вначале в обители был принят особножительный устав — каждый жил на свои средства. Сергий поднял на недосягаемую высоту духовный авторитет своей обители. Он был знаком с византийским богословским учением исихазма — молчальничества, сутью которого была идея внутреннего самосовершенствования. Очистившись от греховных помыслов и сосредоточившись на божественном, по мнению исихастов, можно было достичь соединения с Богом. Преподобный Сергий, бывший духовником Дмитрия Донского, сыграл немалую роль в подготовке к Куликовской битве. Он помогал объединению русских земель: примирил рязанского князя с московским, а Нижегородское княжество, захотевшее отделиться, отлучил от Церкви. Испугавшись Божьего наказания, нижегородский князь бежал, и его подданные присягнули на верность московскому великому князю. Житие Сергия составлено вскоре после его смерти, в 1392 году, монахом Епифанием, лично знавшим святого.

**3-й ученик.** Внешность Сергия также не успела к моменту его канонизации изгладиться из памяти современников. В Троице-Сергиевой лавре хранится погребальный покров с гробницы Сергия с вышитым портретом святого. Он считается самым достоверным его изображением. Вышивальщицам удалось передать благородный облик человека потрясающей духовной силы, способного при этом понять и простить людские грехи.

*(Демонстрируется портрет.)*

Икон с изображением Сергия писали много, и индивидуальные черты сгладились, уступив место иконописному канону. *(Учащиеся вспоминают, что такое икона.)* Икона (греч. эйкон — образ, изображение) — символическое изображение святого или события из священной истории. В православии воспринимается как святой образ — изображение, в котором за красками, расположенными в соответствии с определённой системой приёмов и средств живописи, присутствует некое таинство. Икона создаётся в соответствии с канонами древнерусской живописи.

*(Учащиеся вспоминают эти каноны: обратная перспектива, символическая роль цвета и другие. На доске — репродукция самой известной иконы — «Троица» Андрея Рублёва. Ученик рассказывает об истории её создания.)*

На доске — репродукции икон Сергия Радонежского, в том числе и житийная икона. Житийная икона — икона, запечатлевшая житие и чудеса того или иного святого; по её сторонам и в клеймах изобразительными средствами и краткими текстами представлены главные события подвижнического жития и чудес святого, которому посвящена икона.

Главными отличительными особенностями святого Сергия на иконах стали коричневая монашеская мантия с тёмным платком-парамандом и округлая, средней длины борода. События жизни разворачиваются в боковых клеймах. Только одно из этих событий выделилось в отдельную икону — явление Сергию Богоматери с апостолами Петром и Иоанном Богословом. Святой беспокоился о дальнейшей судьбе своей обители, и Богоматерь обещала всегда заботиться о монастыре.

(*Ученики сравнивают «Житие», написанное Епифанием, с биографической повестью «Преподобный Сергий Радонежский» Б.К. Зайцева.)* Мир жития условен, писатель же пытается проникнуть во внутренний мир героя, объяснить его поступки. Так же и картины художников отличаются от икон, написанных строго по канонам.

Сергий Радонежский занимал особое место в жизни и творчестве художника Михаила Нестерова (1862–1942). Художник даже считал, что святой спас его от смерти в младенчестве. Самая значительная картина Нестерова, посвящённая Сергию Радонежскому, «Видение отроку Варфоломею», была написана в 90-е годы XIX века. Она произвела взрыв в художественной среде. Художник предвидел, что этому полотну уготована слава. “Жить буду не я, — говорил он. — Жить будет «Отрок Варфоломей»”. В творческом наследии Нестерова эта картина открывает целый цикл произведений, воплощающих русский религиозный идеал. Во время размышлений над будущей картиной Нестеров живёт в окрестностях Троице-Сергиевой лавры, посещает места, связанные с деятельностью святого Сергия.

Нестеров избирает эпизод из жизни святого Сергия, когда благочестивому отроку, посланному отцом на поиски пропавшего стада, было видение. Таинственный старец, к которому отрок, тщетно пытавшийся овладеть грамотой, обратился с молитвой, одарил его чудесным даром премудрости и постижения смысла Священного Писания.

Нестеров выставил «Отрока Варфоломея» на XVIII передвижной выставке. Очевидец триумфа Нестерова вспоминал, что “нельзя даже представить себе впечатление, которое она произвела на всех. Картина действовала ошеломляюще”. Но были и критики картины. Видный идеолог передвижничества Г.Мясоедов доказывал, что золотой венчик вокруг головы святого надо закрасить: “Ведь это же абсурд даже с точки зрения простой перспективы. Допустим, что вокруг головы святого круг золотой. Но ведь вы видите его вокруг лица, повёрнутого к нам анфас? Как же можете видеть его таким же кругом, когда это лицо повернётся к вам в профиль? Венчик тогда тоже будет виден в профиль, то есть в виде вертикальной золотой линии, пересекающей лицо, а вы рисуете его таким же кругом! Если же это не плоский круг, а шаровидное тело, окутывающее голову, то почему же сквозь золото так ясно и отчётливо видна вся голова? Вдумайтесь, и вы увидите, какую написали нелепость”. Столкнулись два века, и каждый говорил на своём языке: упрощённый реализм боролся с символическим видением внутреннего мира человека. Протест вызывали и нимб, и старец. И пейзаж, и бесплотный отрок (по преданию, он писался с “больнушки” — деревенской больной девочки из-под Троице-Сергиевой лавры). К П.М. Третьякову явилась целая депутация художников с требованием отказаться от приобретения «Варфоломея». Третьяков картину купил, и она вошла в пантеон русского искусства. Окрылённый успехом, живописец решает создать целый картинный цикл, посвящённый Сергию Радонежскому. Триптих — форма весьма редкая в те годы — напрямую восходил к череде иконописных клейм, к деисусному ряду иконостаса. В «Трудах преподобного Сергия» (1896–1897) также главенствующую роль играет пейзаж, причём разных времён года. Сергий, с его крестьянской, простонародной натурой, осуждал праздность монахов и сам первый показывал пример смиренного трудолюбия. Здесь Нестеров приблизился к осуществлению своей постоянной мечты — создать образ совершенного человека, близкого родной земле, человеколюбивого, доброго. В Сергии нет не только ничего напористого, но и ничего вычурного, показного, нарочитого. Он не позирует, а просто живёт среди себе подобных, ничем не выделяясь.

Говоря о другом художнике — Николае Рерихе, чья жизнь и творчество были связаны не только с Россией, но и с Индией, нужно вспомнить, что одной из самых значительных серий картин, созданных в Индии, были «Учителя Востока». В картине «Тень учителя» Рерих воплотил предание о том, что тени древних мудрецов могут являться людям для напоминания о нравственном долге. Среди полотен, посвящённых великим учителям человечества — Будде, Магомету, Христу, — есть и картина с образом святого Сергия Радонежского, которому художник отводил роль спасителя России во всех трагических поворотах её истории. Рерих верил в историческую миссию России. Русская тема не уходила из его творчества; с особой силой она возродилась в годы Отечественной войны. Рерих писал русских святых, князей и былинных героев, словно призывая их на помощь сражавшемуся русскому народу. Опираясь, как когда-то, на традиции древнерусской иконы, он пишет образ святого Сергия. По свидетельству Елены Ивановны Рерих, святой явился художнику незадолго до его кончины.

Образ святого Сергия Радонежского близок и нам, живущим в начале третьего тысячелетия. Таким образом, литература Древней Руси - это не простая совокупность литературных произведений. Сами по себе отдельные произведения еще не создают литературы как единого целого. Произведения составляют литературу, когда они связаны между собой в некое органическое единство, влияют друг на друга, "общаются" друг с другом, входят в единый процесс развития и несут совместно более или менее значительную общественную функцию. Их целостный, глубокий анализ возможен лишь в контексте эпохи, в связи с другими видами искусства, например, иконописью.

**2.2 «Слово о полку Игореве» и жанровые параллели в средневековой и мировой литературе**

В кругу шедевров национальных литератур «Слово о полку Игореве» занимает особое место. Его издал граф А.И. Мусин-Пушкин, обер-прокурор Святейшего Синода, действительный тайный советник, известный собиратель древнерусских рукописей, ознаменовав 1800 год, канун нового столетия, публикацией прославленного памятника. Сенатская типография напечатала памятник в количестве 1200 экземпляров. Всё это были счастливые обстоятельства, поскольку вскоре безмерная радость от открытия шедевра была омрачена новым драматическим событием. В огне пожара, вызванного наполеоновским нашествием, погибла коллекция Мусина-Пушкина, находившаяся в его московском доме на Разгуляе вместе с бесценной рукописью и большей частью тиража изданного произведения. Однако сохранилась упомянутая писарская копия и напечатанный текст памятника, разошедшегося среди российских читателей.

Широкие, необозримые просторы Родины открываются перед читателем, когда он приступает к чтению «Слова». Автор рисует бескрайнюю степь и её незабываемую природу, вводит названия рек и гор, сёл и городов, изображает белокаменный Киев и укреплённые стены Путивля. Родная земля в его изображении раскинулась от Дуная до Волги, от северных княжеств до Тмутаракани. Игорь и Всеволод ведут свои полки, чтобы отстоять целостность родного края. Их воины с горечью покидают его пределы. “О Русская земля! Ты уже за холмом”, — восклицает вместе с ними автор. Он же с горечью свидетельствует, что “тоска разлилась по Русской земле”. И киевский князь в унисон авторским переживаниям скорбит о напастях, свалившихся на землю предков. Он зовёт князей русских к нерушимому единству, и защитить родину от разорительных половецких набегов, заклиная выступить “за землю Русскую, за раны Игоря, храброго Святославича!”

Особый интерес вызывает личность автора гениального творения, этого загадочного человека XII столетия. Вероятнее всего, это был участник похода Игоря и, возможно, его плена; он великолепный знаток воинского дела, оружия и тогдашнего быта. Это человек тонкого ума и обширной образованности. Д.С. Лихачёв называет его всевидящим и всеслышащим, всё охватывающим своим умственным взором творцом, парящим мыслию по поднебесью. Иван Новиков полагает, что это был замечательный “книжник”, хорошо знавший историю своего народа, а главное — был выдающимся гражданином своей страны. Писатель высказал гипотезу о том, что автор «Слова» был старшим товарищем Владимира Игоревича, учил его грамоте и наукам. Другой исследователь — генерал В.Г. Фёдоров — пришёл к выводу, что автор памятника был военным, входил в старшую дружину, занимал пост воеводы или тысяцкого, близкого самому Игорю. Учёные и поэты предприняли попытку установить и имя автора «Слова». И.Новиков “извлекает” из документов его фамилию: Рагуилов. В.Фёдоров уточняет: имя автора было Рагуил. Академик Б.А. Рыбаков полагает, что создателем «Слова» был боярин Пётр Бориславич, киевский летописец. Поэт А.Чернов, ссылаясь на историка XIX века И.Е. Забелина, утверждает, что выражение в тексте “ходы на” является именем песнотворца Ходына. При этом Чернов ссылается и на исследования учёного А.Г. Степанова, и на писателя В.В. Набокова, который высказал эту мысль в романе «Бледный огонь». Наконец, упомянем поэта и переводчика «Слова» И.Кобзева, который убеждён, что автором произведения является… сам князь Игорь Новгород-Северский.

Разумеется, всё это гипотезы, окончательно не доказанные. Но несомненна гениальность творца «Слова», поразительны его осведомлённость в делах похода и страстная заинтересованность в его успехе. Поражает тонкая восприимчивость его к природе, чуткость к художественному слову, глубокий лиризм, позволивший так проникновенно нарисовать образ Ярославны. Необычен жанр этого произведения. Прежде всего, перед нами “слово”, то есть торжественная речь. В древнерусской литературе нередки творения с родственным жанровым обозначением: «Слово о законе и благодати» (XI век), «Слово о князьях Владимирских» (XII век), «Слово о погибели Русской земли» (XIII век). Профессор И.П. Ерёмин рассматривал эти произведения как ораторскую прозу. Особенности её он видит и в «Слове о полку Игореве», которое адресовано к слушателям и обращено к “братии”. Поэтому так часты в произведении приёмы ораторской речи: риторические вопросы, восклицания, призывы. Совсем не случайно в центре памятника оказалось “золотое слово” Святослава.

С другой стороны, это произведение является “трудной”, то есть воинской, повестью. Именно так автор его называет в тексте. В основе «Слова» — военный поход, в котором участвуют князья и дружина. В образном мире произведения важную роль играют батальные эпизоды и военные образы-символы, подкреплённые соответствующими терминами.

Но автор называет своё творение ещё и “песнью”, в которой многое передано в лирическом ключе, взволнованно и эмоционально. Здесь слышатся восторг, укор, радость и печаль. Рефрены, чередуясь в тексте, напоминают припевы в песне. Песенный характер «Слова» выражается в отчётливо лирическом складе этого произведения, очень много места занимает изображение и выражение душевных движений. Обычно они даются в виде бурных излияний чувств. Однако лиризм в «Слове» сращён с заметным драматизмом. Д.С. Лихачёв в одной из своих поздних статей обратил внимание на то, что текст памятника имеет диалогическое строение: он как бы рассчитан на двух исполнителей, из которых второй развивает то, что начинает первый. За вопросом следует ответ, за фактом обобщение. Всюду чувствуются два удара, некая бинарность. Жанровое своеобразие произведения, выражается в соединении воинской повести с “плачем” и “похвалой”.

В то же время «Слово» является эпической поэмой. В нём постоянно слышатся призывы к защите страны, дан широкий, эпический разворот событий на обширном пространстве Отечества, тут есть развитые элементы историзма; в поэме действуют герои, близкие к народному эпосу. Во многом «Слово» родственно средневековым рыцарским поэмам, но посвящено оно не отдалённым во времени историческим событиям, а живой современности. Не случайно это произведение связывают с жанром “шансон де жест” (произведениями о подвигах, деяниях). Упомянем ещё, что А.И. Никифоров попытался увидеть в «Слове» черты былины XII века, подчёркивая тесную связь поэмы с фольклором. Таким образом, «Слово» вобрало в себя черты многих жанров своей эпохи, явившись уникальным художественным явлением русской культуры. «Слово о полку Игореве» типологически близко многим произведениям, относящимся к средневековому эпосу, прославленным шедеврам национальных литератур. Прежде всего, необходимо вспомнить «Песнь о Роланде», эту французскую героическую поэму. Как и «Слово», это произведение возникло в эпоху раннего средневековья, оно было сформировано и записано, по мнению Ж. Бедье, в XI веке. В основе обоих произведений — подлинный исторический эпизод, драматически завершившаяся экспедиция, последовательно переданная в тексте. В обеих битвах, о которых повествуются в поэмах, выделяются два центральных эпизода, из которых второй отмечен чертами трагизма. В произведениях говорится о жестоких феодальных распрях, которые приводят к печальному итогу, о воинской дружбе главных участников похода (Игоря — Всеволода и Роланда — Оливье), о самонадеянности, честолюбии и опрометчивости главного героя, о глубокой скорби того, кто воплощает централизованную власть (Святослав и Карл Великий). Оба произведения прославляют кодекс рыцарской чести, поют гимн родине (Русской земле и “милой” Франции), оба завершаются относительно счастливым финалом (возвращением Игоря из плена; окончательной победой Карла). До сих пор не прекращаются споры относительно возможных авторов обоих произведений. Типологическая родственность русского и французского эпосов обусловила и текстуальную близость творений. В Парижской национальной библиотеке был найден старофранцузский анонимный текст, относящийся к XIII столетию и названный «Une branche d’armes», в котором молодой воин, готовящийся к рыцарским подвигам, обрисован так, как Всеволод характеризовал своих храбрых курян. Он рождён под мечом, вспоен молоком среди шеломов, “в собственном щите взлелеян”, “мясом льва вскормлен”, “средь страшного грома убаюкан”, он быстр, как тигр, и “упивается вихрем”. Нетрудно увидеть здесь поразительное текстуальное совпадение с известным фрагментом из «Слова о полку Игореве».

Русскому гениальному памятнику оказалась во многом близкой грузинская поэма «Витязь в тигровой шкуре», тоже созданная в конце 80-х годов XII века. Оба творения развёртывают свой сюжет на громадной географической территории, воспроизводят две основные пространственные зоны (в «Слове» — русские земли и половецкий стан; в «Витязе» — арабский и индийский миры), осуждают феодальные распри и сепаратистские побуждения отдельных властителей. И автор «Слова», и Руставели стоят за объединение разрозненных княжеств и царств в сильное единое государство. Большой поэтической выразительностью отмечены походы Игоря на половцев и Тариэла против вероломного царя Рамаза. Оба эпических произведения проникнуты высокой патриотической идеей, глубокой человечностью и лиризмом, ярко воссоздают облик родной земли и мир природы, которая сочувствует центральным героям; рисуют образ пленительной женщины, тоскующей по своему милому и участникам похода. Примечательно, что эти поэтические особенности обоих памятников великолепно передал в проникновенных стихах один и тот же переводчик — Николай Заболоцкий. Определённое типологическое схождение имеется также между «Словом о полку Игореве» и «Песнью о боевых колесницах» китайского поэта эпохи раннего средневековья Ду Фу. В последней тоже воспроизводится поход войска во имя прекращения набегов противника, передаётся обстановка феодальной раздробленности страны, которой пользуются “конные орды шаньюя” и других пограничных племён. Зримые детали помогают китайскому автору раскрыть тяготы долгого и дальнего изнурительного перехода. Не случайно возникают и текстуальные переклички. “Кони ржут за Сулою” — читаем мы в «Слове»; “Кони ржут и ступают несмело” — говорится в «Песни» Ду Фу. Оба автора с упрёком обращаются к владыкам прошлого и настоящего, используют выразительную символику, развёрнутый диалог и монологическую речь в тексте; у обоих поход сопровождается плачем и слезами женщин; война, выступающая как насилие, оборачивается страданиями и муками простых пахарей: “Стон стоит// На просторах Китая”. Любопытно, что в обоих творениях возникает образ горького посева (“Не спасительный рис// Вырастает —// Вырастают// Лишь сорные травы”), а завершается повествование картиной жестокого последствия кровавого побоища. “Там белеют// Солдатские кости”, — замечает китайский поэт. И автор «Слова», и Ду Фу горестно называют воспроизводимый ими поход “бесславным”. Отмеченные совпадения и переклички отражают общие черты, присущие средневековому эпосу, создававшемуся ранними гуманистами на основе народной поэзии в сходных общественных условиях. Вот почему так мощно звучит во всех этих произведениях отвращение к усобицам, кровопролитию, насилию и так ярко воспет в них идеал воинской чести, доблести и подлинной славы. По этой причине все эти произведения, сохраняющие своё неповторимое национальное своеобразие, объединяются в нашем сознании в некую совокупность эстетических ценностей, рождённых в эпоху раннего средневековья и дошедших до нас в своей неувядаемой красоте. И одно из первых мест среди них принадлежит бессмертному «Слову о полку Игореве», трепетно передавшему любовь к Родине, святое чувство, воспринятое потомками.

**2.3 Художественный мир «Слова о полку Игореве» и его преломление в произведениях живописи, музыки, театра**

Большая работа московских историковэпохи Ивана Грозного, поднявших разнообразные архивы и извлекших множество забытых материалов, не могла порадовать москвичей находкой «Слово о Полку Игореве». Только в сочинении А.М. Курбского «История о великом князе Московском» есть строки как будто говорящие о его знакомстве со «Словом»… С последним утверждением маститого учёного можно поспорить. Курбский не был единственным читателем Игоревой песни. В знаменитом своде шестнадцатого века «Книге Степенной царского родословия», вобравшей в себя многие летописи, хронографы, повести и сказания, есть рассказ, как Всеволод Суздальский в 1185 году ходил громить половцев. На самом деле такого похода не было, а Всеволод Большое гнездо имел совсем другие заслуги. Зачем же была сочинена легенда о походе? Не была ли это попытка перетолковать Игореву песнь, автор которой призывал в 1185 году Всеволода в южные степи. В этом предположении нет ничего невероятного. И.М. Кудрявцев обратил внимание на то, что в грамоте архиепископа новгородского Феодосия к Ивану Грозному встречается выражение – «вооружи своё сердце, наполнимя о боге духа ратного…». Не свидетельство ли это бытования «Слова» или «Задонщины» в XVI веке?

Нельзя без чувства живейшей благодарности думать о неутомимых псковских книжниках, последний раз переписавших Игореву песнь,- это они спасли для русской культуры многие бесценные рукописные творения, созданные в городах, разрушенных под ногами кочевых орд. Е.П. Барсов с горестью писал в конце восьмидесятых годов прошлого столетия, что в области русской исторической науки и литературы за текущее столетие является целая библиология «Слова»; в области искусства нельзя указать ни одного замечательного произведения, относившегося к «Слову». Всякий более или менее замечательный учёный, литератор, историк, поэт, педагог восхищался этим произведением и стремился сказать о нём своё слово; из среды же художников находится не более двух-трёх имен связанных с воспроизведением этого творения… В настоящее время мы можем указать только на жалкие гравюры, помещённые в иллюстрированных и периодических листах («Нева», «Сияние») и в изданиях «Слова» Гербеля, Алябьева, Погосского. Все эти гравюры в художественном отношении ниже всякой критики. Барсов был не совсем прав, уничижительно оценивая первых оформителей «Слова». Так, внимания заслуживают иллюстрации Михаила Зичи, появившиеся в свет в 1854 году, в которых художник показал себя талантливым мастером рисунка. Правда, Барсов оговаривался, что в живописи появились два истинных художника, воплотившие в своих произведения картины «Слова», − это Шварц и Васнецов. Следует также напомнить, о том, что В.Г. Перов, один из известнейших передвижников, в 1880 году написал картину «Плач Ярославны», которая заслуживает нашего внимания. В 1880 году Виктор Васнецов завершил свою картину «После побоища Игоря Святославовича с половцами», находящуюся ныне в Третьяковской галерее. Возле огромного полотна всегда толпа зрителей, любующихся созданием художника, прочитавшего «Слово» как произведение, в котором угадывается « целый облик народа». На поле лежат храбрые русичи, которые пали в битве за отчий край. Эпическим спокойствием полны прекрасные лица воинов. Луна, словно омытая кровью, поднимается над степным океаном, во всем пейзаже разлито спокойствие и невольно вспоминаются слова поэта: « ту кроваваго вина не доста, ту пиръ докончаша храбрии русичи: сваты попоиша, а сами полегоша за землю Русскую ». Васнецовское «Побоище» - воплощение народных идеалов и высоких патриотических чувств.

Среди истолкователей «Слова» в музыке, на сцене, в живописи, графике, лаковой миниатюре – композитор Александр Бородин, художник Виктор Васнецов, график Владимир Фаворский, палехский миниатюрист Иван Голиков… Работа над «Словом» составила неотъемлемую часть их творческой биографии. Почти символична встреча Александра Порфирьевича Бородина, композитора, чьё творчество отмечено чертами мужества и этической широты, с песнью Игорева похода. Знаменательно также и то, что обращением к «Слову», Бородин был обязан Владимиру Васильевичу Стасову, его душевной, художественной и исторической проницательности. Рождение этической оперы неотрывно от общественной и музыкальной атмосферы «Могучей кучки», знаменитого Балакиревского кружка, выступившего в шестидесятых годах прошлого века за искусство национальное, народное. Стасов подчеркнул чувство природы, обнаруженное в поэме. Стасову принадлежит первый сценарий будущей оперы, который хотя и перерабатывался затем Бородиным, но все же лег в основу произведения. Александр Бородин, работал над музыкой и либретто, существенно видоизменен стасовский сценарий, стремясь приблизить оперу к тексту произведения, заботясь о том, чтобы передать этичность Игоревой песни. По Стасову, опера должна была начаться в тереме Ярославны, задумчивой и грустной, ничего не знающей об Игоре, ушедшем в поход. Опера же, как мы знаем, открывается величественной сценой выступления рати Игоря, которого Бородин сделал основным героем. Его образ наиболее полно раскрывается в каважне «Ни сна, ни отдыха измученной душе», ставшей знаменитой. В опере нет «златого слова» Святослава, введены новые герои – князь Владимир Галицкий, издошники, Кончаковна. Бородин проявил глубокое понимание старого творения, в котором, конечно же, преобладает от воинского быта. Изменения, произведенные Бородиным в сценарии Стасова, диктовались исключительно желанием композитора написать этическую оперу. Бородин ввел в оперную сцену сбора Игоря в поход зловещее затмение, прощание с Ярославной и народом, колоритные фигуры издомников были навеяны Александру Прокофьеву встречами с рожечниками – пастухами в суздальских деревнях. Бородин подчеркнул в опере действие космических сил, обрушивших свой гнев на Путивль, ввел драматическую сцену набата, - ведь и само «Слово» было призывом.

Половецкие сцены, написанные Стасовым, удовлетворили Бородина, но он укрупнил обрисовку фигур Игоря и Кончака. Третий акт был намечен Бородиным только пунктирно, его подробно позднее разработали Глазунов и Римский – Корсаков. Четвертый, заключительный акт Бородин написал как народное торжество, проникнутое радостью по поводу возвращения Игоря. От стасовского сценария без изменения сохранилась сцена плача Ярославны.

Римский-Корсаков позднее вспоминал, что Бородин, работая над оперой, страдал зрительными галлюцинациями – стоило ему закрыть глаза, как во всех подробностях он видел торжественные восточные шествия, лица, одежды. Эта особенность, видимо, была связана еще и с тем, что композитор погрузился в музыкальный и словесный мир фольклора, желая воспроизвести восточные сцены в опере как можно выразительнее. Бородин, постоянно отвлекаемый научными обязанностями (ведь он был одним из крупнейших химиков своего времени), сочинял оперу не акт за актом, а кусками, создавая те сцены, которые больше всего его привлекали в данную минуту. Больше всего композитора пленил трогательный женский образ Игоревой песни, и он проникновенно написал «Плач Ярославны» и «Сон Ярославны». В русской оперной музыке бородинская Ярославна – один из наиболее ярких образов, нашедших народное звуковое выражение. Как ни складывал Бородин кирпичик за кирпичиком громадное здание оперы, всевозможные музыкальные, научные и житейские дела постоянно отвлекали его от работы; завершить оперу Александру Порфирьевичу было не суждено. В 1887 году Бородин – незадолго до кончины – играл для собравшихся друзей фрагменты оперы. После смерти Бородина «Князя Игоря» завершили его друзья. Проницательному взору, чуткому слуху Бородина, его гениальной художественной интуиции открывалось то, что почти не замечали исследователи «Слова». Два мира соприкасаются и противоборствуют в «Игоре»: стихия русской народной жизни и стихия Востока – степного, связанного с кочевьем, с фигурой всадника на коне, с огнями походов, с мелодиями, идущими из глубины столетий.

В апреле 1890 года «Князь Игорь» был впервые поставлен на сцене Мариинского театра в Петербурге, чтобы затем начать триумфальное шествие по театрам мира. В опере сказался весь Бородин именно таким, каким видел его Стасов, с его великанской силой и душевной широтой, колоссальным размахом, стремительностью, нежностью и красотой. Академик Б.В. Астафьев отметил, что в опере Бородина содержится «концепция национально – государственная… Тезис строительства государственного как обороны и против стихии степи с её кочевниками, и против феодально-княжеской раздробленности и безначальности проведен мощной, можно сказать «суриковской рукой» через всю оперу, - именно эта сфера содержания «Игоря» обосновывает монументальность музыки, её основное качество…» [Астафьев, 1968: 34]. Музыкальное воплощение «Слова», явившееся почти сто лет спустя после счастливой находки Мусина-Пушкина, стало до некоторой степени и новым рождением произведения. К старому эпосу приобщились и такие художники-декораторы, как знаток языческой старины Н.К.Рерих, и великие певцы, и замечательные дирижеры, список которых открыт был Н. Римским-Корсаковым; среди постановщиков мы видим М. Фокина, С. Дягилева. Опера Бородина звучала в Париже, Вене, Праге, Бухаресте, Барселоне…

Из старых работ надо еще вспомнить написанную в конце минувшего века акварель В.В. Беляева «Затмение» (1898) и картину А.Ф. Максимова «Вещее затмение», относящуюся уже к десятым годам. Постепенно сложилась традиция выпуска поэмы в свет с иллюстрациями. Среди создателей последних мы видели А.И. Шарлеманя, Г.И. Нарбута…

Бурные, ветровые, если прибегнуть к любимому блоковскому определению, годы – революционный взрыв и гражданская война – заставили поэтов и прозаиков не раз прибегнуть к образам и метафорам «Слова», перетолковывая их на современный лад. Народный художник из Палеха Иван Голиков воскресил всю безмерную радость красок, живших в поэтическом шедевре, рожденным Киевской Русью. Иван Голиков потомственный иконописец, был в числе немногих благородных рыцарей старого искусства, решившихся спасти его любой ценой. Палехский Дон Кихот, сражаться которому пришлось отнюдь не с ветреными мельницами и не с призраками. Как утопающий хватается за соломинку, так Голиков, скитавшийся по фронтам первой мировой войны с книгой и альбомом, продолжал писать пластины и шкатулки, посвященные Игоревой песне. После Голикова нелегко было обращаться к зрительной стороне Игоревой песни. Позже мы встречаемся со «Словом» в графическом воплощении Владимира Фаворского. Издание это отличалось тем, что в книге, на развороте, друг против друга, помещались текст древний и перевод. И поэтому естественно было делать иллюстрации в разворот, занимающий обе страницы. При такой композиции все иллюстрации имеют удлиненную форму, что способствует передаче эпического характера всей вещи. Мелкие картинки на полях и буквы сопровождают весь рассказ и соединяют всю книгу в одну песнь. Нет сомнений, что «Слово» и впредь найдет свое новое воплощение в образах кино, пластики, балета, мозаики. Поэты еще будут создавать вариации на темы «Слова», а композиторы извлекать новые и новые звуки из бесконечного художественного и музыкального пространства поэмы. Уже более 200 лет «Слово Полку Игореве» находится в поле зрения издателей, исследователей, переводчиков, поэтов, художников и просто читателей. «Слово Полку Игореве» стало живым явлением не только литературы древней, но и новой. Поэты не только переводили «Слово», но и использовали его образы в своих произведениях. Поэтические инкрустации из «Слова» вошли в поэзию А.Радищева (в «Песнях, петых на состязаниях в честь древним славянским божествам»), В. Жуковского (в «Певце во стане русских воинов»), А.С. Пушкина (в «Руслане и Людмиле»), К. Рылеева (в стихотворениях «Баян», «Рогнеда», «Владимир святой»), А.Островского (в «Снегурочке»). С удивительным искусством использованы образы «Слова» в стихах о России А. Блока и в произведениях И. Бунина. Образами «Слова» насыщает свою повесть «Кровный узел» Б. Лавренёв. «Слово» звучит в «Думе про Опанаса» Э.Багрицкого, в стихах А. Прокофьева, П. Тычина, М. Рыльского и др. Образы «Слова» несут в себе удивительную поэтическую силу. «Слово о полку Игореве» вошло в русскую музыку: опера А.Г. Бородина «Князь Игорь». Сюжеты «Слова» широко использованы в живописи: картины В.Г. Шварца «Плач Ярославны» и «Баян», В.Г. Перова «Плач Ярославны» и особенно знаменитую картину «После побоища Игоря Святославовича с половцами» В.М. Васнецова, а также этюды, эскизы с декорациями к опере «Князь Игорь» Н. Рериха; иллюстрации к «Слову» В.А. Фаворского и палехского художника И.И. Голикова. «Слово» переводили почти на все языки мира. «Слово» переводили Жуковский, Майков, Мей, подготовительные материалы оставил Пушкин. Таким образом, наше исследование доказало, что в «Слове о полку Игореве» «каждая эпоха находит …новое и свое» [Лихачев, 1994: 3]

**Заключение**

Проведенное исследование дало возможность выявить эстетико-функциональную природу древнерусской литературы, используя культурологические аспекты анализа художественного текста, постичь духовную атмосферу Древней Руси и авторской модели мира, обозначить и проанализировать методологические и методические проблемы культурологического подхода в изучении литературы как искусства. На основании философских, культурологических и литературоведческих разработок рассмотрена специфика диалогических установок в художественном дискурсе. Культорологический разбор произведений помогут учителю, прежде всего, управлять потоком ассоциаций, стимулировать возникновение определённых представлений в сознании читателя. При этом у ученика не появится ощущение того, что представление это ему навязано. Оно возникнет само собой, и свобода его появления придаст возникшему образу личностный характер. Таким образом, привлечение смежных искусств позволит усилить переживание, субъективную сторону разбора произведения. Важная особенность литературы, отличающая ее от других видов искусств, − возможность превращать в словесные образы содержание, смысл, картины разных видов искусства. В результате теоретических и методических поисков было установлено, что изучение произведений искусства слова параллельно с произведениями других видов искусств, в частности иконописью, музыкой, живописью, требует специфического подхода.

В связи с вышеизложенным нами установлено:

1. Интеграция в теории и практике современной школы способствует формированию у ребенка целостного восприятия окружающего мира и формированию устойчивости знаний на основе расширения ассоциативных связей, развития духовного мира читателя, воспитания у него умения воспринимать произведения литературы, музыки, живописи.

2. Исследование взаимодействия литературы с другими видами искусств на разных уровнях позволяет значительно активизировать рецептивную и познавательно-эстетическую деятельность юного читателя, постичь один из основных способов организации художественного пространства литературного текста.

3. Взаимосвязь литературы и музыки – важный аспект органического взаимодействия искусств. Развитие музыкального восприятия учащихся позволит учителю литературы при включении в урок музыки решить задачи углубленного восприятия литературного произведения.

4. В условиях школьного преподавания взаимосвязь литературы с другими видами искусств находит практическое преломление в соединении литературных и прочих познаний школьников, приобретенных ими на уроках литературы и МХК.

5. В процессе постижения литературного произведения происходит не только перевод художественных образов в понятия, суждения, но и воссоздание в читательском воображении картин жизни, изображенных писателем, осознание героев как живых людей. Происходит постижение читателем духовной атмосферы культурной эпохи и авторской модели мира.

6. Идеи интеграции в совершенствовании учебно-воспитательной функции современной школы чрезвычайно плодотворны. В педагогической теории и практике происходит объединение, взаимодействие, взаимопроникновение различных школьных курсов, создание интегрированных программ, разработка разных типов интегрированных уроков. Этот процесс характерен для всех предметов, но в первую очередь для уроков литературы, искусства слова, которое может реализовать свой эстетический и нравственно-философский потенциал воздействия на сознание читателя только в содружестве с другими искусствами.

7. На современном этапе школьное литературоведение стремится не только помочь учащемуся истолковать тот или иной текст, но и выйти к культуре, в которой современный человек должен чувствовать себя полноправной частью.

8. Сложности изучения древнерусской литературы общеизвестны. На наш взгляд, в данном случае нельзя обойтись без привлечения так называемых «смежных» искусств: живописи, иконописи, архитектуры, церковной музыки.

Содержание материала второй главы показывает, что учитель должен уметь преподнести урок по древнерусской литературе не только как словесник, но и уметь соединить в этом уроке знания по философии и литературоведению, культурологии и эстетике, лингвистике, психологии, педагогике. В лучших своих образцах урок такого учителя станет увлекательным диалогом с учащимися о мире, о человеке, о культуре, в процессе которого будут сформированы личность, гуманитарное мышление, ее ценностная система.

9. Культуру и литературу сближает то, что они открывают широкие возможности для формирования нравственных качеств учащихся через выделение и воплощение «вечных» проблем: добра и зла, любви и счастья. Сложность осуществления культурологического и сопоставительного подхода в литературном образовании сопряжена с отсутствием у читателя концептуального представления о том или ином типе культуры.

Таким образом, взаимодополняя друг друга, разные виды искусства создают образ отдельной культурной эпохи, передают ее дух. Причем, в этом процессе в центре внимания всегда должен находиться литературный текст, так как речь идет об углубленном прочтении литературы, в частности древнерусской, а произведения других видов искусства, в свою очередь, создают лишь культурный контекст.

Культурологический и сопоставительный подходы, используемые при анализе произведений разных видов искусств, способствуют углубленному изучению курса литературы в школе.

**Список использованных источников**

1. Андрианова-Перетц, В.П. Повесть временных лет/ В.П. Андрианова-Перетц. – М.: Изд-во АН СССР. – 1950. – 450с.
2. Алпатов, М.В. Краски древнерусской живописи/ М.В. Алпатов. − М.: Изобразительное искусство, - 1974. – 197с.
3. Алпатов, М.В. Андрей Рублев/ М.В. Алпатов. – М.: Просвещение.- 1972. –

С.98 – 100.

1. Арнольдов, А.И. Человек и мир культуры: введение в культурологию/ А.И. Арнольдов. – М.: изд-во МГИК. – 1992. – 240с.
2. Астафьев, Б.В. Русская музыка: XIX и начало XX века./ Б.В. Астафьев. − Л., 1968. – 58 с.
3. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества/ М.М.Бахтин. – М.: Высшая школа. – 1979. – 414с.
4. Беленький, Г.И. Интеграция?/ Г.И. Беленький// Литература в школе. – 1991.- №8. – С.86-90.
5. Библер, В.С. Школа «диалога культур»/ В.С. Библер// Советская педагогика. – 1988. - №11. –С.29 – 34.
6. Бирюкова, О.И. Единство мудрости, человечности и простоты/ О.И. Бирюкова, Е. Письмаркина//Актуальные вопросы литературоведения и методики преподавания литературы: сб. науч. работ/ Вып.3. – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т. – 2003. – С.88 – 93.
7. Бирюкова, С.К. Словарь культуроведческой лексики русской классики/ С.К.Бирюкова. – М.: Просвещение, 1999. – С.124, 168.
8. Божович, В.И. Традиции и взаимодействие искусств. Франция. Конец XIX – начало XX в./ В.И. Божович. − М.: Просвещение, 1988. −86с.
9. Браже, Т.Г. Интеграция предметов в современной школе/ Т.Г. Браже// Литература в школе. –1994.- №4. – С.31 – 39.
10. Брандесов, Р.Ф. Музыкальная иллюстрация урока литературы/ Р.Ф. Брандесов// Пути повышения эффективности обучения в школе. – М.: Наука, 1981. – С. 52 – 66.
11. Булахов, М.Г. «Слово о полку Игореве» в литературе, искусстве, науке/ М.Г. Булахов. – Минск: Беларусь, 1989. – 86с.
12. Бусева-Давыдова, И. Художественная культура Древней Руси. Иконография святых/ И. Бусева-Давыдова// Искусство (приложение к газете «Первое сентября»). – 1996. - № 11. – С. 4 – 8.
13. Видт, И.Е. Культурологическая интерпретация эволюции образовательных моделей/ И.Е. Видт// Педагогика. – 2003. - №3. – С.32 – 38.
14. Глушаков, П.С. В поисках личности: некоторые особенности изучения древнерусской литературы/ П.С. Глушаков// Литература в школе. – 2001.- №6. – С.47 – 48.
15. Голубков, С.А. Введение в литературоведение/ С.А.Голубков. – М.: Просвещение. −1996. – 342 с.
16. Громцева, С.И. Поиск новых путей/ С.И. Громцева. – М.: Просвещение. − 1990. – 205с.
17. Давыдов, Н.В. Евангелие и древнерусская литература/ Н.В. Давыдов. – М.: Просвещение. − 1992. – 86с.
18. Доманский, В.А. Культурологические основы изучения литературы в школе/ В.А. Доманский. - Томск: ТГУ. – 2000. – 472с.
19. Древнерусская литература: Хрестоматия/ под ред. О.В. Творогова. – М.: Просвещение. −1995. – 398с.
20. Древняя русская литература. Хрестоматия. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов/ сост. Н.И. Прокофьев. - М.: Просвещение. − 1980. – 399с.
21. Епифанов А.Ф. Возвращенные лики: из истории русской иконописи/ А.Ф. Епифанов - Ростов-на-Дону. − 1996. – 156с
22. Ерёмин, И.П. Предания о русских иконах./ И.П. Ерёмин// М.: Владос, 1994. – 174с.
23. Зайцев, Б. Преподобный Сергий Радонежский./ Б. Зайцев.- М.: Современник, 1991. – 112с.
24. Зотов, Б. Душа народа, или Россия глазами живописца Михаила Нестерова/ Б. Зотов// Смена. −1990. − № 7. − С. 221–227.
25. История русской литературы X – XVII в.в./ под ред. Д.С. Лихачева. – М.: Просвещение, 1980 – 280с.
26. Ключевский, В.О. Исторические портреты/ В.О. Ключевский. – М., 1990. – С.151 – 152.
27. Князева, В.П. Н.Рерих./ В.П. Князева. − М.: Изобразительное искусство, − 1968. – 144с.
28. Колокольцев, Е.Н. «… Неразлучимы в России живопись, музыка, проза, поэзия…» О классификации литературы/ Е.Н. Колокольцев// Литература в школе. – 1990. - №3. – С. 86 – 93.
29. Колыханова, О.А. Билингвизм и гуманитарное образование/ О.А. Колыханова// Преподаватель. – 2000. - №2. – С.2 – 6.
30. Кондаков, И.В. От истории литературы – к поэтике культуры/ И.В. Кондаков// Вопросы литературы. – 1997. − №2. – С.49 – 59.
31. Кондаков, И.В. Русская культура: краткий очерк истории и теории: учебное пособие для студентов вузов/ И.В. Кондаков. – М.: Книжный дом «Университет». – 1999. – 258с.
32. Культурология учеб. пособие/ под ред. Г.В. Драча. − Ростов-на-Дону: Знание. − 1998. – 456с.
33. Лебедев, Ю.В. Духовные основы поэтики русской классической литературы/ Ю.В. Лебедев// Литература в школе. – 2002.− №1. – С.18 – 20.
34. Липаева, Т.А. Музыка на уроках литературы/ Т.А. Липаева// Межпредметные связи в процессе преподавания литературы в школе. - М.: Просвещение, 1987. – С. 69 – 80.
35. Липаева, Т.А. Привлечение музыки на занятиях по литературе как один из приёмов усиления идейно-нравственного воспитания учащихся/ Т.А. Липаева// Нравственно-эстетическое воспитание учащихся на уроках литературы в средней школе. - М.: Просвещение, 1988. – С. 53 – 62.
36. Литература Древней Руси: Хрестоматия/ сост. Л.А. Дмитриев. − М.: Просвещение, 1990. – 348с.
37. Лихачев, Д.С. Культура как целостная среда/ Д.С. Лихачев// Новый мир. – 1994. - №8. – С.3.
38. Лихачев, Д.С. Слово о полку игореве и культура его времени/ Д.С. Лихачев. – Л.: Художественная литература. – 1985. – 352с.
39. Лысина, Н.И. К проблеме комплексного воздействия музыки и литературы/ Н.И. Лысина// Социальная педагогика. – 1981. - №8. – С.86 – 90.
40. Майорова, А.В. Литература и музыка: учеб. пособие для студентов и филологов/ А.В. Майорова. – М.: Изд-во Московского ун.-та,1981. – 170с.
41. Макарян, Э.С. Принципы самоорганизации и интеграции взаимодействия общественных, естественных и технических наук/ Э.С. Макарян// Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных и технических наук. – М.: Изд-во Московского ун.-та, 1981 . – С.225 – 280.
42. Маранцман, В.Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством/ В.Г. Маранцман// Литература в школе. – 2001.- №8. – С.91 – 98.
43. Маранцман, В.Г. Фольклор и литература/ В.Г. Маранцман// Литература в школе. – 2000.- №4. – С.81 – 89.
44. Межпредметные связи в процессе преподавания литературы в школе: учеб. пособие/ под ред. З.С.Смеляковой. – М.: Просвещение, 1987. – 223с.
45. Межпредметные связи при изучении литературы в школе: учеб. пособие/ под ред. Е.Н. Колокольцева. - М.: Просвещение, 1987. – 256с.
46. Моночинёнкова, Л.Ф. Музыка на уроке литературы/ Л.Ф. Моночинёнкова// Школа. – 1999. - №6. – С.7 -12.
47. Мурин, Д.Н. Гуманитарная культура и учитель литературы/ Д.Н. Мурин// Литература в школе. – 2003.- №9. – С.30 – 32.
48. Назарова, Л.В. Роль учителя – филолога в формировании представлений школьников о внутренней связи литературы и музыки/ Л.В. Назарова// Литература в школе. – 2003.- №3. – С.22 – 26.
49. Ольшевская, Л.А. О доблестях, о подвиге, о славе/ Л.А. Ольшевская// Древнерусская литература. – М.: Дрофа: Вече. – 2002. – 458с.
50. Орлов, А.С. Курс лекций по древнерусской литературе XI – XVI вв. – М. – Л.: Изд-во Академии Наук.−1978. – 288с.
51. Попов Е.В. «Есть ценностей незыблемая скала». Духовные ценности в отечественной философии и литературе/ Е.В. Попов// Литература в школе. – 2003.- №7. – С.22 – 26.
52. Рождественский, Ю.В. Теория риторики/ Ю.В. Рождественский. – М.: Изд-во Флинта. – 2004. – 172с.
53. Русина, Н.С. Совершенствование преподавания в национальных школах путём привлечения различных видов искусства: пособие для учителя/ Н.С. Русина. - М.: Просвещение, 1988 – 60с.
54. Рябцев, Ю.С. Путешествие в Древнюю Русь. Рассказы о русской культуре/ Ю.С. Рябцев. – М.: Владос. − 1995. – 380с.
55. Свирина С.К. Взаимодействие музыки и литературы/ С.К. Свирина// Литература в школе. – 1997.- №6. – С.108 – 112.
56. «Слово о полку Игореве»/ под ред. В.П. Адриановой – Перетц. – М. – Л.: Изд-во Академии Наук, 1950. – 126с.
57. Старкова З.С. Содружество искусств на уроке: учеб. пособие/ З.С. Старкова. - М.: Просвещение, 1998. – 380с.
58. Федорец Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения: учеб. пособие/ Г.Ф. Федорец. – Л.: Изд-во Ленинградского ун.-та,1983. – 256с.
59. Федорец, Г.Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения/ Г.Ф. Федорец. – Л.: Изд-во Ленинградского ун.-та, – 1989.−128с.
60. Фипченко, Е.А. Установление внутренних связей между предметами художественного гуманитарного цикла (литература и музыка) в общеобразовательной школе: учеб. пособие/ Е.А. Фипченко. - М.: Просвещение, 1990. – 209с.
61. Хализев, В.Е. Теория литературы/ В.Е. Хализев. – М.: Высшая школа. – 408с.
62. Черкезова М.В. Культуроведческий аспект литературного образования/ М.В. Черкезова// Русская словесность. – 1998. - №3. – С.32 – 36.
63. Черкезова М.В. Литература и культура: пособие для учителя национальной школы/ М.В. Черкезова. – М.: ИНПО, 1990. – 128с.
64. Черкезова, М.В. Литературное образование и культура в национальной школе/ М.В. Черкезова// Литература в школе. – 1993.- №5. – С.36 – 41.
65. Хоничев, Н. Памяти Сергия Радонежского/ Н. Хоничев// Русский крест: Поэтический сборник, посвящённый Дню славянской письменности и культуры. Совместное издание Томского Благочиния и Томской писательской организации. − Томск: ТГУ, 1994. – 78с.
66. Шевченко, Л.А. Об интеграции на уроках литературы/ Л.А. Шевченко// Литература в школе. – 1996.- №5. – С. 32-35.