

РАБОТА С ЛИТЕРАТУРНЫМ КОНТЕКСТОМ ПРОИЗВЕДЕНИЯ, ИЛИ КАК ПОВЫСИТЬ КАЧЕСТВО ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ ЕГЭ ПО ЛИТЕРАТУРЕ: ПРАКТИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Зинин Сергей Александрович,

*доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «ФИПИ»,
руководитель федеральной комиссии по разработке КИМ для ГИА по литературе*

Барабанова Марина Анатольевна,

*старший научный сотрудник ФГБНУ «ФИПИ», член федеральной комиссии
по разработке КИМ для ГИА по литературе, e-mail: kim@fipi.ru*

- методика преподавания литературы • литературный контекст • внутрипредметные связи
- межтекстовые взаимодействия • сопоставительно-аналитические умения • содержательная валидность экзамена

Единый государственный экзамен по литературе на всех этапах его модернизации неизменно включал в себя задания, требующие от выпускника активизации сопоставительно-аналитических навыков. Речь идёт о вопросах, обращённых к конкретному произведению (или его фрагменту) и нацеливающих экзаменуемого на необходимость включения его в литературный контекст («В каких произведениях отечественных писателей звучит тема воинского подвига и в чём эти произведения можно сопоставить с предложенным Вам фрагментом?», «Кто из отечественных поэтов обращался к идеальному женскому образу и в чём их произведения можно сопоставить с данным стихотворением?» «Какие произведения отечественных писателей объединены мотивом единства человека и природы и в чём эти произведения можно сопоставить с представленным выше?» и т.п.).

Задания подобного рода требуют серьёзной подготовки и хорошего знания материала предметного курса. Основные литературные имена и произведения представлены в Кодификаторе элементов проверяемого содержания, однако выбор текстов для сопоставления может выходить за рамки кодификатора.

В частности, это касается произведений новейшей отечественной литературы. Вместе с тем, эффективность выполнения заданий указанного типа зависит не только от хорошего знания «списочного состава» классической и современной литературы, но и от умения сопоставлять литературные факты, включать их в разнообразные связи.

В практике школьного преподавания литературы внутрипредметные связи занимают особое место, являясь своеобразными скрепами, позволяющими рассматривать литературную классику как целостное, исторически обусловленное явление. На научно-методологическом уровне проблема внутри- и межлитературных связей получила своё освещение в работах таких крупных учёных, как М.М. Бахтин, С.С. Аверинцев, А.С. Бушмин, Ю.М. Лотман, В.Е. Хализев, Ю.Б. Борев и др. В методической науке к вопросам межтекстовых сопоставлений в изучении литературы обращались Г.И. Беленький, О.Ю. Богданова, В.Г. Маранцман, Г.Н. Ионин, Т.Ф. Курдюмова, Н.А. Демидова, В.А. Доманский и др. (проблеме внутрипредметных связей в изучении курса литературы в старших классах посвящена одна из работ автора данной статьи) [1].

Актуализация данного направления в методике в свете подготовки к итоговому экзамену особенно важна при изучении курса старшей школы, строящегося на историко-литературной основе и систематизирующего литературный материал, изученный в предшествующих классах. Целостность, «объёмность» постижения этого сложного курса во многом зависит от способности учащихся воспринимать историко-литературный процесс в совокупности его «вертикальных» и «горизонтальных» связей (первые отражают творческий диалог писателей одной эпохи, вторые — вневременные, опосредованные переключки имён и произведений). При последовательном обращении к различным уровням художественной коммуникации изучение историко-литературного курса обретает широкую диалогическую направленность, формируя у учащихся навыки контекстуального рассмотрения литературных явлений. Такой уровень читательской и литературоведческой компетенции может быть достигнут лишь при условии творческого использования новейших достижений современного литературоведения и методической науки.

Как уже было отмечено, для целостного постижения историко-литературной основы курса важны различные виды межтекстовых взаимодействий, отражающих принцип преемственности литературных явлений. При этом необходимо видеть, как общее, так и различное при их сопоставлении. «О достоинствах отдельного произведения, при прочих равных условиях, мы судим не по сходству с другими, а по его отличию от других. Казалось бы, произведение, мыслимое в идеале, — это абсолютно несходное с другими. Но появление такого произведения невозможно, а будь оно возможно — оно было бы обречено остаться «неведомым шедевром», т.к. оказалось бы вне преемственных связей со всем нашим духовным опытом», — отмечал литературовед А.С. Бушмин [2]. Введение в читательский обиход старшеклассников таких понятий, как «реминисценция», «интёртекст», «литературная ассоциация» и других отвечает уровню современной науки о литературе и вполне органично тому типу заданий ЕГЭ, о котором говорилось выше. На протяжении всех лет обучения школьник-читатель знакомится с различными примерами художественных взаимодействий. В литературоведении и эстетике выделяются следующие их виды:

- *заимствование* (перенесение элементов одной художественной системы в другую с сохранением черт первоисточника и одновременно поглощением его новым строем образов, мотивов, трактовок);
- *влияние* (использование некоторых элементов художественного опыта предшественника без сохранения стилистики оригинала);
- *подражание* (копирование не отдельных элементов источника, а самой его структуры включая стилистику, систему авторского мировосприятия, творческую манеру предшественника; при этом не исключается оригинальность, новаторство в творческой переработке оригинала);
- *пародирование* (утрированное повторение образно-стилистических особенностей оригинала в насмешливо-критическом его переосмыслении при возможном уважении к автору первоисточника);
- *эпигонство* (вид нетворческого подражания, отличающегося низкой степенью переработки оригинала и снижением художественного потенциала по сравнению с образцом);
- *цитация* (прямое художественное использование первоисточника с отсылкой к нему, т.е. включение чужого текста в текст вновь созданного произведения);
- *репродукция* (перенос композиционного строя произведения-источника в новое произведение);
- *реминисценция* (заимствование отдельных элементов из предшествующих источников с некоторым их изменением);
- *парафраза* (заимствование темы предшествующего источника с заменой элементов и сохранением характера композиционных связей);
- *аллюзия* (лёгкая отсылка на уровне отдельного элемента, детали к предшествующему источнику);
- *вариации* (вариативная переработка сюжетных линий, композиционной структуры, основных образов первоисточника);
- *литературное соперничество* (соревновательный творческий спор с предшественником, сопровождающийся стремлением учиться у него либо отталкиванием, желанием превзойти оригинал).

Безусловно, не все из перечисленных видов литературных связей войдут в читательский опыт старшеклассников. Чаще всего они сталкиваются с т.н. *вариациями* (от лат. *variatio* —

изменение, разнообразие) на уровне общности проблематики, созвучия тем и мотивов в произведениях разных писателей.

Следует отметить, что вариации на тему не являются творческим повтором, лишённым индивидуального начала. Характер взаимодействия исходного и «вариативного» текста несомненно сложнее. Вариации зачастую обнаруживают способность не только «обыгрывать» текст первоисточника, но и в определённой степени влиять на восприятие его читателем, создавая качественно новое соотношение двух текстов — традиционного и вариативного. Об этом пишет М.Н. Эпштейн: «<...> Именно потому что установление традиции есть творческий акт, «вариация на тему» не сковывает, а раскрепощает творческие силы поэта, позволяет максимально проявиться той новизне, которая в других случаях неразличимо смешана со старым, каноническим, бессознательно усвоенным» [3]. Таким образом, обладая свойством «через повтор обнажать смысл неповторимого», вариации в полной мере способны проявлять авторскую индивидуальность. Следуя выбранной им теме, писатель следует образному строю текста-источника, наполняя его новыми смыслами, характеризующими данную творческую личность в конкретный исторический момент. При этом текст-вариация может содержать элементы цитирования, распознавание которых потребует от читателя (в том числе читателя-школьника) определённого уровня литературной образованности.

Наряду с сознательными, обусловленными авторской художественной установкой вари-

ациями следует рассматривать вариации как обращение к общим темам и образам независимо от влияния какого-либо конкретного литературного образца. В этом случае мы говорим о типологически сходных литературных явлениях как вариациях на общие темы и структуры (об этом — в книге А.К. Жолковского [4]). Подобные проблемно-тематические схождения дают почву для разнообразных сопоставлений вне конкретных историко-биографических привязок: основанием для сравнительного рассмотрения является наличие типологической близости произведений как следствия объективно сложившихся историко-литературных факторов и обстоятельств. Подобные литературные вариации являют собой широкое интерпретационное поле для проблемно-сопоставительного анализа в школьном изучении литературы.

Рассмотренные выше методологические аспекты проблемы художественных взаимодействий, исследуемой литературоведами, как и теория внутрисубъектных связей в изучении школьного курса литературы, дают необходимую основу для итоговой проверки знаний и умений выпускников в рамках ЕГЭ. Безусловно, не все из перечисленных видов литературных связей задействованы в т.н. «контекстных» заданиях 9 и 16 экзаменационной работы по литературе. Эти задания в основном ориентированы на поиск проблемно-тематических и образных сопоставлений, формирующих литературный контекст. При оценке качества выполнения таких заданий эксперты опираются на следующие обновлённые и уточнённые в 2018 году критерии:

Баллы	Критерии
<i>1. Сопоставление первого выбранного произведения с предложенным текстом</i>	
2	Названо произведение, и указан его автор, произведение сопоставлено с предложенным текстом в заданном направлении анализа, авторская позиция не искажена.
1	Названо произведение, или указан его автор, произведение сопоставлено с предложенным текстом в заданном направлении анализа, авторская позиция не искажена, ИЛИ названо произведение, и указан его автор, произведение сопоставлено с предложенным текстом в заданном направлении анализа, но авторская позиция искажена, ИЛИ названо произведение, или указан его автор, произведение сопоставлено с предложенным текстом в заданном направлении анализа, но авторская позиция искажена
0	Не названо произведение, и не указан его автор, И/ИЛИ не проведено сопоставление произведения с предложенным текстом в заданном направлении анализа

<i>2. Сопоставление второго выбранного произведения с предложенным текстом</i>	
2	Названо произведение, и указан его автор, произведение сопоставлено с предложенным текстом в заданном направлении анализа, авторская позиция не искажена
1	Названо произведение, или указан его автор, произведение сопоставлено с предложенным текстом в заданном направлении анализа, авторская позиция не искажена, ИЛИ названо произведение, и указан его автор, произведение сопоставлено с предложенным текстом в заданном направлении анализа, но авторская позиция искажена, ИЛИ названо произведение, или указан его автор, произведение сопоставлено с предложенным текстом в заданном направлении анализа, но авторская позиция искажена
0	Не названо произведение, и не указан его автор, И/ИЛИ не проведено сопоставление произведения с предложенным текстом в заданном направлении анализа
<i>3. Привлечение текста произведения для аргументации</i>	
4	Для аргументации тексты двух выбранных произведений привлекаются на уровне анализа важных для выполнения задания фрагментов, образов, микротем, деталей и т.п., фактические ошибки отсутствуют
3	Для аргументации текст одного выбранного произведения привлекается на уровне анализа важных для выполнения задания фрагментов, образов, микротем, деталей и т.п.; текст другого выбранного произведения — на уровне его пересказа или общих рассуждений о содержании, И/ИЛИ допущена одна фактическая ошибка
2	Для аргументации тексты двух выбранных произведений привлекаются на уровне пересказа или общих рассуждений об их содержании (без анализа важных для выполнения задания фрагментов, образов, микротем, деталей и т.п.), ИЛИ ИЛИ текст единственного выбранного произведения привлекается на уровне анализа важных для выполнения задания фрагментов, образов, микротем, деталей и т.п., ИЛИ текст одного выбранного произведения привлекается на уровне анализа важных для выполнения задания фрагментов, образов, микротем, деталей, а текст другого выбранного произведения не привлекается, И/ИЛИ допущены две фактические ошибки
1	Для аргументации текст единственного выбранного произведения привлекается на уровне пересказа произведения или общих рассуждений о его содержании (без анализа важных для выполнения задания фрагментов, образов, микротем, деталей и т.п.), ИЛИ текст одного выбранного произведения привлекается на уровне пересказа произведения или общих рассуждений о его содержании (без анализа важных для выполнения задания фрагментов, образов, микротем, деталей и т.п.), а текст другого выбранного произведения не привлекается, И/ИЛИ допущены три фактические ошибки
0	Для аргументации суждений не привлекается текст ни одного из выбранных произведений, И/ИЛИ допущены четыре или более фактические ошибки
<i>4. Логичность и соблюдение речевых норм</i>	
2	Отсутствуют логические, речевые ошибки
1	Допущено не более одной ошибки каждого вида (логическая, и/или речевая). Суммарно не более двух ошибок
0	Допущены две или более ошибки одного вида (независимо от наличия/отсутствия ошибок других видов)
Максимальный балл — 10	

Приведённые выше критерии (как и соответствующие инструкции к выполнению заданий 9 и 16 ориентированы как на точность обозначения объектов сопоставления, так и на его обоснованность (подтверждение текстом), логическую выстроенность и качество речевого оформления. Выполняя задания данного типа, выпускник демонстрирует знание содержания и проблематики «исходного» текста, способность находить литературные аналогии в корпусе текстов, включённых в предметный курс. Таким образом, проблема знания и понимания содержания произведений стоит на первом месте. С этих позиций обратимся к работам выпускников, демонстрирующих не идеальное качество исполнения, а типичные «плюсы» и «минусы», с которыми сталкиваются эксперты.

Пример 1

«В русской литературе часто поднималась тема «униженных и оскорблённых». Их мир в пьесе М. Горького полон безнадёжности; оказавшись постояльцем в ночлежке, никто уже не возвращается к прежней жизни и не вырывается вперёд. В романе «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевский описывает мир грешников, и по своей воле, и вынужденно оказавшихся на самом дне. Но в этом произведении у Раскольникова и Сони есть шанс на искупление и очищение от греха; Горький позволяет такое своим героям только с уходом из жизни (как вырвалась Анна). В пьесе «Гроза» Островский показывает город «жесточких нравов», в котором словно «птицей в клетке» оказалась Катерина. Она подвергается постоянным унижениям со стороны деспотичной Кабанихи и мечтает о свободе и праведности. Она не может вытерпеть тяжести совершённого ею греха, не может представить себе дальнейшей жизни среди враждебно настроенных людей и совершает самоубийство. Она осознанно выбирает смерть как побег из своего страшного мира — то же сделал и сломавшийся Актёр».

Данный текст является ответом на вопрос задания 9 «В каких произведениях отечественных писателей изображён мир «униженных и оскорблённых» и в чём эти произведения можно сопоставить с пьесой

«На дне»? В ответе выпускника можно видеть и неплохое знание курса литературы, и неточность в мотивации судьбы героини горьковской пьесы (Анна, «вырвавшаяся» (?) из оков греха). Данный ответ отнюдь не является худшим примером, хотя и не лишён содержательных и речевых изъянов.

Другой вопрос (задание 16), связанный с включением в литературный контекст лирического произведения, был представлен на экзамене в следующей формулировке: «Какие отечественные поэты отразили в своих произведениях тему творчества и в чём эти произведения можно сопоставить со стихотворением Г.Р. Державина «Памятник»? Текст одного из ответов выглядит достаточно лаконично (см. пример 2).

Пример 2

«Эту тему поднимал в своём творчестве ещё древнеримский поэт Гораций. И я считаю, что, наверное, у каждого поэта есть стихотворения, посвящённые теме поэтического бессмертия. Так, в стихотворении А.С. Пушкина «Я памятник себе воздвиг...» звучит мысль о том, что искусство вечно, оно способно сохраниться в памяти людей».

Как мы видим, экзаменуемому удалось найти литературный контекст для стихотворения Г.Р. Державина: автор работы называет и «открывшего» тему поэтического памятника Горация, и продолжателя державинской традиции А.С. Пушкина, однако комментарий и текстовое сопровождение к сопоставлению минимальны (к тому же Гораций не относится к числу отечественных поэтов, заявленных в формулировке задания).

И в том, и в другом случае приведённые ответы имеют недостатки, обнажающие слабые места в подготовке выпускников (неглубокое знание текста произведения, способность «наживить» позиции сопоставления, не развернув его в должном объёме и т.п.). Обозначенные проблемы возвращают нас к методам и приёмам изучения литературы в школе, связанным с формированием и углублением сопоставительно-аналитических навыков обучающихся.

Важно заметить, что литературный контекст актуализируется не только заданиями 9 и 16 экзаменационной работы по литературе. Среди заданий базового уровня сложности также встречаются вопросы, требующие обозначения сходных литературных фактов и явлений (в демонстрационном варианте ЕГЭ по литературе 2018 года задание 7 имеет следующую формулировку: «Отцы и дети» образно и тематически перекликаются с известным произведением И.А. Гончарова, названным по фамилии главного героя. Укажите фамилии двух гончаровских персонажей, один из которых в чём-то внутренне близок Базарову, а другой, подобно старшему Кирсанову, является его полной противоположностью»).

«Контекстный» подход может быть востребован и при написании сочинения (задание 17.1–17.4) в том случае если тема располагает к этому. Примером являются темы, связанные с героем, относящимся к определённому литературному типу («лишний» человек, «маленький человек» и т.п.). Приведённые примеры ещё раз подчёркивают важность работы с литературным контекстом на уроках анализа художественного текста.

Практика проведения единого государственного экзамена по литературе убеждает в том, что навыки сопоставления, умение выстраивать внутрисюжетные связи необходимы для формирования общего, «панорамного» видения историко-литературного процесса, без которого нет и не может быть широкого знания предмета. □

Литература

1. *Зинин С.А.* Внутрисюжетные связи в изучении школьного историко-литературного курса. — М.: ООО «ТИД «Русское слово — РС», 2006.
2. *Бушмин А.С.* Преемственность в развитии литературы. — Л.: Наука, 1975. — С. 34.
3. *Эпштейн М.Н.* Парадоксы новизны: О литературном развитии XIX–XX веков. — М.: Сов. писатель, 1988. — С. 121.

4. *Жолковский А.К.* Блуждающие сны. Из истории русского модернизма. Сборник статей. — М.: Сов. писатель, 1992.

References

1. *Zinin S.A.* in-Subject relations in the study of school historical and literary course. — М.: LLC «TID «Russian word-RS», 2006.
2. *Bushmin A.S.* Continuity in the development of literature. — L.: Science, 1975. — P. 34.
3. *Epstein M.N.* Paradoxes of novelty: the literary development of the XIX–XX centuries. — М.: Owls. writer, 1988. — P. 121.
4. *Zholkovsky A.K.* Wandering dreams. From the history of Russian modernism. Collected papers. — М.: Owls. writer, 1992.