

# Образовательная технология и уроки литературы: интерпретация текстов

Панов Борис Александрович — учитель литературы Московской школы № 1199.

Для многих учителей литературы такое сочетание слов кажется парой антонимов. И это представление далеко не случайно. Вот какое толкование слова *технология* предложено в словаре Ожегова и Шведовой: «Совокупность **производственных** методов и процессов в определённой отрасли **производства**, а также научное описание способов производства». В качестве примеров употребления указано: *технология производства, нарушение технологии, технологические требования*. Главное слово в этом определении вовсе не *методы, процессы* или *способы*, а *производство*. Оно повторяется три раза, это явная стилистическая погрешность, которую составители словаря — авторитетные филологи — не могли не заметить. Технология — это производственное понятие и к литературе может иметь только метафорическое отношение, вроде «цеха поэтов» у акмеистов, утверждавших, что поэзия — это земное, рукотворное дело, которому можно научить. На это кощунственное утверждение тогда сразу ответил Александр Блок в своей знаменитой статье «Без божества, без вдохновения». Возможно ли сочетание слов *литература* и *технология*?

По Магницкому, науки делились на положительные (богословские, юридические, естественные, математические) и мечтательные (все остальные, в том числе литература). Автор статьи «Я горжусь тем, что за 40 лет не прочитал ни одной методической книги»\* в профильном приложении к газете «Первое сентября» уверен, что опыт преподавания литературы не может быть систематизирован, что каждый урок — исключительное событие, на котором, в первую очередь, происходит неповторимая встреча неординарных личностей со своеобразным произведением. При таком подходе к изучению литературы совершенно невозможно спрогнозировать результат и тем более воспроизвести сам процесс достижения этого результата, а «главный смысл образовательной технологии — возможность её воспроизведения для получения сходных результатов»\*. К сожалению, такие рассуждения преобладают. Косвенно об этом сейчас свидетельствует спор о форме экзамена по литературе в конце курса обучения. Все говорят о том, что для этого предмета неприменимо тестирование с заранее предложенным выбором ответов. При оценке ответа ученика на вопрос, поставленный в экзаменационном билете, мнения членов комиссии часто расходятся: за один и тот же ответ у одного учителя можно получить «отлично», у другого — «удовлетворительно». Дискуссия о принципах оценки сочинения привела к тому, что эту форму экзамена в министерстве вообще мечтают заменить изложением. Однако только чётко представляя цель изучения литературы и результат, которого учитель хочет добиться к концу курса, можно правильно выбрать форму экзамена.

\* ПС, Литература, 2001, № 73.

\*\* *Гузев В.В.* Теория и практика интегральной образовательной технологии. М.: Народное образование. 2001. С. 3.

М. Л. Гаспаров писал, что семья учит ребёнка тому, что надо было знать 20 лет назад, улица — тому, что надо знать сейчас, а школа должна учить тому, что надо будет знать через 20 лет. Современное преподавание литературы в школе не соответствует даже уровню, который был необходим 20 лет назад, и остаётся «мечтательной» дисциплиной, чего не скажешь о современном литературоведении. Ещё в 1964 году во вступлении к «Лекциям по структуральной поэтике» Ю.М. Лотман цитировал К. Маркса (тогда без подобных цитат не могла увидеть свет ни одна теоретическая монография): «Наука только тогда достигает совершенства, когда ей удаётся пользоваться математикой». Отечественный структурализм основан прежде всего на применении математических методов в гуманитарных науках. Отношение к искусству как к знаковому явлению позволяет формализовать понятия и применять единые методы в изучении произведений разных эпох, стилей и направлений. Литературоведение

как наука всегда стремилась к точной доказательности любого утверждения. И доказанных, применимых к любому художественному тексту базовых понятий им выработано достаточно много, но их не найти в школьных учебниках. Точка зрения, несобственнопрямая речь, поток сознания, хронотоп, повествовательные уровни, горизонт ожидания, интерпретация, аллюзия, миф, повествовательная структура, авторская маска, бессознательное, архетипы, противочувствие — все эти слова можно встретить на страницах журналов «Вопросы литературы», «Иностранная литература», «Знамя», «Новый мир», «Новое литературное обозрение». Они определяют понимание статей, публикуемых в этих изданиях, являются основой современного литературоведения, но их сейчас не надо знать даже для поступления на филфак МГУ.

Соотношение между педагогикой в традиционном понимании этого слова и образовательной технологией примерно такое же, как между литературой в традиционном понимании и структурализмом и другими течениями, стремящимися к доказательности своих утверждений. И педагог, и литературовед могут быть *талантливыми*, а не *квалифицированными*. Можно вспомнить также названия статей формалистов начала XX века, например, «Искусство как приём» или «Метод писательского мастерства», чтобы заметить терминологическое сходство двух дисциплин. Педагогическая технология интересуется прежде всего универсальными приёмами в обучении, которые позволяют добиться намеченного результата. Итак, литературоведение и теория педагогических технологий имеют много точек соприкосновения, имеют сходную, хотя бы эмоциональную, историю.

Одним из системных оснований образовательной технологии является понятие *педагогическая цель*. Причём цель эта должна быть диагностичной (достигнута ли она) и операциональной (эффективные средства её достижения). В существующих программах цели обучения сформулированы слишком абстрактно и этим двум критериям не соответствуют. Основные задачи уроков литературы в «Программе общеобразовательных учреждений»\* указаны в форме глаголов, причём иногда даже несовершенного вида: «**формировать** читательскую культуру учащихся, непосредственно и опосредованно воздействующую на их личные качества, в частности, на способность эмоционально воспринимать художественные ценности. **Знакомить** с многообразием жизненного содержания литературы и формами его отображения, осознавая изображённые писателем конфликты, жизненные ситуации, своеобразие характеров литературных героев...» Эти глаголы не имеют «внутреннего предела» (сравните: *делать* и *сделать*). Цель записана таким образом, что проверить её достижение невозможно вообще.

\* Программы общеобразовательных учреждений. Литература, 5–11-е кл. М.: Мнемозина, 1997. С. 4.

С точки зрения теории образовательных технологий точно сформулировать это понятие очень трудно, любая фраза, отвечающая на вопрос: «Зачем нужно изучать литературу?» — будет ограничивать сам предмет и вызовет вполне аргументированные дополнения. При ответе на этот вопрос можно вести эстетические споры, рассуждать о том, что такое вкус, какого писателя можно назвать талантливым, а какого нет, кто сделал больше для развития литературы, а кто был лишь эпигоном. Вряд ли в этих рассуждениях можно будет поставить точку в ближайшее столетие. Что изменится, если литературу не изучать в школе как отдельную дисциплину? К сожалению, сейчас во многих школах литература практически не изучается (не хватает учителей, да и уровень преподавателей литературы низкий). Каковы следствия?

Во-первых, резко сокращается словарный запас у выпускников школ, потому что количество активной лексики из учебников по другим предметам, из бытового общения и СМИ очень невелико. Одной из целей изучения литературы в школе должно быть овладение учащимися языковым богатством культуры. Способы проверки и контроля этого хорошо разработаны и известны.

Во-вторых, выпускники школ с низким уровнем преподавания литературы часто неплохо пишут диктанты и изложения, но совершенно не могут создать даже небольшой собственный текст. Достаточно эрудированные и неглупые ребята не способны составить предложение так, чтобы выразить свою мысль и избежать речевой ошибки. Если получают от-

дельные предложения, то связать несколько абзацев единой идеей для них уже невыполнимо. Даже если им удастся каким-то образом сдать экзамен в вуз, то потом написание курсовых, дипломных работ, отчётов или подготовка к устному выступлению становится непосильной задачей. Умение создавать текст небольшого объёма — вполне обоснованное требование к современному человеку, претендующему на среднее образование. Это умение, которое должно пригодиться в реальной жизни. Есть ли приёмы, обучающие написанию текстов? Можно вспомнить древний курс риторики или современные подготовительные курсы по литературе для поступающих в вузы, где в течение 3–4 месяцев учат писать сочинение. Можно ли проверить достижение результата? Конечно. Огромный опыт такой работы имеют учителя старших классов и преподаватели, работающие в приёмных комиссиях вузов, то есть те, кто ежегодно проверяет несколько сотен сочинений.

В-третьих, литература — это единственная искусствоведческая дисциплина в школьном курсе. Литература как искусство построена на диалоге, в основе которого разные точки зрения на один предмет. Диалог возможен только в том случае, когда у собеседников есть не только что-то общее, но и различия, которые они и стараются выяснить. Литература учит прежде всего терпимости и принятию возможности другого взгляда на мир, учит уважению и плюрализму. «Если искусство чему-то и учит (и художника — в первую голову), то именно частности человеческого существования. Будучи наиболее древней — и наиболее буквальной — формой частного предпринимательства, оно вольно или невольно поощряет в человеке именно его ощущение индивидуальности, уникальности, отдельности — превращая его из общественного животного в личность», — говорил И. Бродский в Нобелевской лекции. Согласно индийской легенде, спор философов должен начинаться с того, что противники пересказывают взгляды и позицию друг друга, причём так, чтобы каждый из них сказал: «Да, всё изложено верно!» Литература в школе должна научить тому, что произведения нельзя оценивать по принципу «нравится — не нравится». К сожалению, именно таков обывательский подход к этому искусству. Отсюда недалеко до выражения, приписываемого Герингу: «Кто здесь еврей — решаю я!» Парадоксально, но очень верно это сформулировал академик М.Л. Гаспаров: «Важно не то, что ты думаешь о книге, а то, что она о тебе думает».

Для того чтобы понять другого в литературе, нужно овладеть навыками интерпретации текста. Уже долгое время в школе вообще не учат интерпретации литературных текстов. Часто даже темы сочинений формулируются в виде вопросов, на которые заранее известен один ответ, знание которого и должны продемонстрировать школьники. Но откуда этот ответ появился, возможны ли другие ответы — ребятам неизвестно. Большинство выпускников отечественной школы совершенно не знает, как читать, толковать и оценивать произведения, о которых не успели ничего сказать авторитетные критики.

Можно ли научить интерпретировать текст? Конечно. Для этого нужно наполнить теоретическую часть курса новыми понятиями. *Темы, идеи, проблематики и системы образов* здесь не хватит. Можно ли проверить качество интерпретации? Могут ли интерпретации текста быть верными или неверными? Верных интерпретаций может быть несколько, но только если они сформировались благодаря разным точкам зрения на произведение. Например, роман Достоевского «Преступление и наказание» верующим человеком «читается» совсем не так, как материалистом. Люди с разным мировоззрением приходят к разным интерпретациям, и ученик на экзамене должен уметь логично воспроизвести путь рассуждений и того, и другого. У каждой точки зрения — одна правильная интерпретация. Изменяется точка зрения — изменяется и прочтение произведения. Соответствие интерпретации точке зрения вполне можно объективно оценивать.

Суть любого обучения, преподавания — это прежде всего передача информации. Для такого предмета, как литература, главным источником информации является книга. Для того чтобы изобретать, проектировать приёмы и методы достижения третьей цели, надо хорошо представлять особенности той информации, получение и усвоение которой учащимися должно быть организовано на уроках. Книжная информация, то есть та, которую человек получает из текста, бывает трёх видов.

Первый вид — это мысли, идеи автора любого текста. Это статья в учебнике, энциклопедии, критическая статья. Это всё то, что можно пересказать, начав с оборота: «Автор писал о том, что...» При воспроизведении этой информации всегда можно указать её источник. Это та информация, которая выражена в тексте эксплицитно.

Второй вид связан с поэтическим текстом. Смысл художественного текста — это всегда функция, отношение его элементов между собой и отношение его к другим текстам, написанным этим же автором или другими писателями. «Информативность поэтического текста зависит от совершенно иного соотношения планов содержания и выражения, чем в обычном языке, от превращения всех элементов в семантически насыщенные, от их взаимной соотнесённости, от того, что поэзия не знает отдельных элементов и все самодавяющие элементы языка становятся в /.../ тексте взаимно со-противопоставляемыми»\*. Это та информация, которую нельзя воспроизвести, указав один источник, этих источников всегда несколько, минимум два. Это та информация, которая была имплицитно заложена автором произведения, то, что не было сказано прямо, но о чём читатель, по замыслу создателя текста, должен был догадаться.

\* Лотман Ю.М. Лекции по структурной поэтике. М.: Гнозис, 1994. С. 241.

Одна из основ теории информации состоит в тезисе об утрате определённой части информации в канале связи. Но если с этой точки зрения посмотреть на художественную литературу, то можно утверждать прямо противоположное. «Если не говорить о тех произведениях, которые не прошли проверку временем, то можно наблюдать весьма любопытное явление: при определённой утрате информации происходит и процесс её возрастания, тем более мощный, чем сложнее, богаче и истиннее составленная художником модель мира»\*. Классическая иллюстрация этого процесса — интерпретации трагедии В. Шекспира «Гамлет». Очевидно, что создатель этого произведения не вкладывал в него и десятой части всех появившихся за четыреста лет интерпретаций. Это ещё один вид информации — то, что не было специально заложено автором, но было обнаружено в произведении на протяжении многих лет сменяющимися друг друга поколениями.

\* Там же. С. 241.

В русской литературе есть произведение, на примере которого удобно проиллюстрировать все три вида информации. Это комедия А. С. Грибоедова «Горе от ума».

Первый вид информации с точки зрения преподавания не отличается от других школьных предметов. Это теоретические понятия, факты биографии писателя, сведения об исторических событиях, на фоне которых создавалось произведение или которые описаны в произведении, а также основные идеи критических статей, написанных в разное время об изучаемом тексте. Получить эту информацию дети могут из книг, энциклопедий, Интернета или лекции учителя. Качество усвоения этой информации легко проверить традиционными способами: с помощью тестов, контрольных работ, изложений и так далее.

Второй вид информации может появиться только в том случае, если произведение воспринимается на том фоне, который предполагался писателем. В критических статьях, посвящённых комедии «Горе от ума», выражается два диаметрально противоположных взгляда на главного героя. «Чацкий совсем не умный человек, первый признак умного человека — с первого взгляда знать, с кем имеешь дело», — эти слова принадлежат Пушкину. (Потом примерно то же самое повторит Белинский.) «Чацкий положительно умён... Его речь кипит умом, остроумием... Он знает, за что воюет и что должна принести ему жизнь. Эти честные, горячие, иногда желчные личности никогда не прячутся в сторону от встречной уродливости, а смело идут ей навстречу и вступают в борьбу»\*, — такова позиция Гончарова. (То же самое, только более резко, потом сформулирует Писарев.) Эти два противоположных взгляда заставляют задуматься: почему такие разные характеристики? Дело в том, что Пушкин рассуждал о комедии почти сразу после её появления, а Гончаров — в 60-е годы. У критиков литературный, философский, исторический фон, на котором они воспринимали это произведение, оказался различным. Эту же ситуацию можно воспроизвести на уроке.

\* Цит. по: Грибоедов в русской критике. М., 1958.

В конце XVII — начале XIX века в России было очень популярно сочинение Гельвеция «Об уме» (1758). Эта книга встречается во многих частных дворянских библиотеках. С отрывками из этого трактата можно познакомить детей и они сразу же сделают вывод: Грибоедов почти просто проиллюстрировал этот текст французского просветителя. И если приложить определение такого качества, как ум, к героям комедии, то окажется, что Пушкин был прав. А если вспомнить слова Гельвеция о том, что есть также «искусство хранить молчание», то антигерой этого произведения предстанет перед читателем совсем в неожиданном свете.

Образцом для подражания, жанровым источником для Грибоедова послужило творчество Мольера, точнее, его комедия «Мизантроп». И там, как в традиционной комедии Просвещения, всё направлено на то, чтобы высмеять главного героя. «Мизантроп» и «Горе от ума» очень схожи. Но мы сейчас совершенно не чувствуем этого давления жанра, мы забыли о нём и считаем, что это Чацкий смеётся над окружающими, а не наоборот. (Внимательные читатели давно заметили, что Чацкий на страницах комедии появляется на рифму «дурацкий».)

Почему же потом, в 60-е годы, когда произведение было освобождено от цензурного запрета и было опубликовано без сокращений, появилась совсем другая интерпретация? Потому что Гельвеция и Мольера уже никто не воспринимал как актуальных авторов. В это время читали Фейербаха, Бокля и Конта, Самое популярное произведение, которое, по словам А. Панаевой, «прочитали даже те, кто книг никогда в руки не брал», — это «Отцы и дети» И.С. Тургенева. Критикующий всё на свете нигилист Базаров («Сначала надо место расчитать...») воспринимается как прогрессивная личность. На таком фоне и превратился Чацкий из комического героя в героя комедии. Все оценки изменились на противоположные, знаки поменялись местами.

На новом фоне, с новой точки зрения произведение читается по-иному. Оценка персонажей, сущность их поведения меняется в зависимости от того, на фоне какого текста мы воспринимаем сюжет. Грибоедов воспринимал Чацкого совсем не так, как критики 60-х годов и тем более авторы школьных учебников в годы «застоя», но у всех была определённая и вполне логичная система рассуждений, которую и должны уметь воспроизводить ученики. Эта информация вполне объективна, изложение её учеником в письменном виде или в форме устного ответа может оцениваться как правильное или неправильное, не исключается для проверки такой информации и тест. (Например: Кого можно считать умным человеком с точки зрения, сформулированной Гельвецием? — а) Чацкий, б) Молчалин, в) Фамусов. Такой вопрос будет иметь правильный и единственный ответ.) Такой подход к художественному тексту позволяет придумать огромное количество форм урока, где основным принципом будет «Смотри туда-то, а не воспринимай то-то». Это и ролевые игры, и сочинения, составление литературных задач. На уроках используется философская и историческая информация, ведь каждая интерпретация говорит больше об интерпретаторе, а не о произведении. Такой подход к литературе не только технологичен, он позволяет ненавязчиво перейти от образования к воспитанию. Сформировать человека, признающего возможность разных точек зрения на один и тот же предмет, человека, терпимого к инакомыслию, — это и есть та цель, которая оправдывает изучение в школе такого вида искусства, как литература.