



УДК 821:373
ББК 83.011+74.268.39

ЛИТЕРАТУРА В ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Светлана Юрьевна Воробьева

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры русской филологии и журналистики,
Волгоградский государственный университет
iryas@volsu.ru, svewor@yandex.ru
просп. Университетский, 100, 400062 г. Волгоград, Российская Федерация

Светлана Сергеевна Васильева

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры русской филологии и журналистики,
Волгоградский государственный университет
iryas@volsu.ru, sseliger@mail.ru
просп. Университетский, 100, 400062 г. Волгоград, Российская Федерация

Аннотация. В статье поднимается ряд важных вопросов современной методики преподавания литературы как учебного предмета в школе. Среди них – проблемы слабости дифференциации анализа как процесса поиска и атрибуции приемов выразительности и анализа как постижения концептуальной целостности художественного текста в единстве его формы и содержания. Путь к решению должен основываться на ином, чем жанрово-родовой принцип, подходе к текстам, а именно – разграничении произведений по соотношению в них «прямого», риторического слова и «слова иносказательного».

Ключевые слова: анализ художественного произведения, целостный анализ произведения, жанровый анализ произведения, методика школьного анализа литературы, авторская позиция в произведении.

Проблема литературного образования остается актуальной. Так, по инициативе редакции журнала «Литература в школе» и пре-

подавателей кафедры методики преподавания литературы МПГУ было проведена научно-практическая конференция конферен-

ции по теме «Литературное образование в цифровую эпоху: приглашение к дискуссии и поиску» (2020), продолжающей волновать методистов, учителей, литературоведов [5]. Именно анализ художественного произведения остается одной из важнейших, насущных задач методики преподавания литературы как предмета в школе и вузе. Несмотря на то что в науке сформирована целая отрасль гуманитарного знания, занятая этой проблемой, созданы фундаментальные труды, разработаны разнообразные методы и методики, опубликовано несчетное число примеров анализа и интерпретации произведений, проблема по-прежнему далека от разрешения, и каждый учитель, оказавшись один на один с текстом, проходит свой путь проб и ошибок.

Само понятие «анализ» в своем прямом значении не отражает того процесса общения с текстом, который предлагается освоить школьнику или студенту. Научить школьника видеть в тексте метафору или кольцевую композицию, определить стихотворный размер или жанровую принадлежность стихотворения – итог, далекий от целостного анализа. Это лишь ступень, необходимая, чтобы научиться видеть, распознавать и атрибутировать прием, средство.

Многолетний опыт работы в качестве экспертов по проверке письменных работ ЕГЭ по литературе, членов жюри Всероссийской олимпиады школьников по литературе показывает, что участники испытаний зачастую демонстрируют непонимание сущности целостного анализа, ограничивают себя лишь формальным выявлением приемов и средств, не определяя их смыслопорождающей функции. Филологический же анализ текста требует рассматривать художественное произведение как «единый, динамически развивающийся и вместе с тем внутренне завершенный мир» [2, с. 70], что включает в его поле не только собственно аналитическую процедуру, но и восхождение к идейной, содержательной составляющей текста произведения. Именно такой анализ соответствует требованиям, выдвигаемым сегодня к новыми образовательными технологиями и стратегиями в области литературной подготовки учащихся.

Нельзя забывать, что понимание анализа как системы поэтапного, основанного на научном подходе к тексту художественного произведения, восхождения к глубинному пониманию его содержания, не исключает также и его творческой интерпретации читателем-школьником. Этот аспект проблемы особенно важен для корректной экспертизы и верного оценивания работ при проведении ГИА. Грань, отделяющая творческую интерпретацию от искажения авторской позиции, почти всегда очень зыбка, и поэтому преподавателю и эксперту важно иметь в своем арсенале механизмы ее верификации. В основе таких механизмов лежит, на наш взгляд, очевидная и несложная в выявлении фактология текста произведения, понимаемая здесь как связь формы (в широком смысле) и его содержания. Собственно, это и является основой анализа, то есть того, без чего выводимый из текста смысл грозит искажениями, вольностями по отношению к источнику, а по сути, его перевоссозданием.

В этой точке вступают в конфликт две педагогические стратегии: с одной стороны, это поиск авторской позиции, выраженной в тексте посредством определенной эстетической целостности, в которой, в свою очередь, находит выражение этическая позиция автора, а с другой – творческой вариацией этого же текста как выражения уже иной, читательской, позиции. Сегодня, на наш взгляд, учителю, преподавателю, методисту особенно важно выработать точку зрения, которая будет приемлемой для педагогического сообщества и не будет противоречить новым, сложившимся социокультурным условиям. Ситуация такова, что в школьном преподавании, в соответствии с требованиями новых стандартов, одним из базовых результатов освоения обучающимися программ общего образования является осознание ценности таких качеств, как самостоятельность и инициативность. На уроках литературы рисуют, чертят, создают инсталляции, поют, играют, и все это оценивается именно как творческая, инновационная деятельность, пробуждающая, по мнению авторов подобных разработок, креативное мышление и создающая условия для творческой самореализации. При этом собственно анализ зачастую уходит на задний план, уступая

место некой анархической вольности в отношении к исходному произведению, когда «Я» интерпретатора подменяет «Я» автора.

Как оценить сложившуюся тенденцию? С одной стороны, вольное отношение к тексту соответствует духу времени: постмодернистская ситуация в современном искусстве, медиапространство, окружающие современного школьника, торжество ремейков, фанфиков в соцсетях, клиповое мышление – реалии сегодняшней культуры, в которых будущему выпускнику школы придется жить и обретать себя. И здесь интерпретационный произвол, как минимум, ненаказуем. С другой стороны, кодификатор ЕГЭ по литературе (2024, 2025 гг.) требует от выпускника умения «выявлять авторскую позицию» и «аргументировано формулировать своё отношение к прочитанному произведению» [1], то есть все-таки требует умения анализировать текст произведения, совершая сложные интеллектуальные операции, восходя от части к целому, вникая в «лабиринт сцеплений».

Как примирить эти, во многом, полярные стратегии? ФГОС нового поколения неслучайно уделяет большое внимание самостоятельности обучающихся в процессе познавательной деятельности, которая невозможна без четкого представления о том, чем именно и с какой целью он занимается, при этом условная «весомость» полученных результатов должна соответствовать, а еще лучше, превышать затраченные усилия, только в этом случае придет и радость познания, и уверенность в собственных силах, и эмоциональное приятие труда как безусловной ценности. Применительно к литературе это можно соотнести с эффектом откровения, когда произведение, прочитанное и воспринятое самостоятельно, раскрывается после проведенного Анализа во всей своей глубине и неисчерпаемости важнейших смыслов и истин.

Таким образом, в процессе изучения литературного произведения сегодня важно вырабатывать методики, гармонично совмещающие интеллектуальную (логическую) и творческую составляющую, при этом важно, чтобы обучающийся понимал, какой вид деятельности он совершает и какую цель преследует. Правильно выстроенный анализ позволяет сделать это. Это позволит также вернуть Сло-

ву его весомость и авторитет, его красоту, поможет вновь осознать его незаменимость, потому что на уроках литературы должно главенствовать Слово, должна звучать красивая и правильная, убедительная и стройная речь, именно ей и следует учить.

Еще одной важной проблемой современной методики, определяющей сегодня облик литературного образования школьников и студентов, является создание теории анализа, разработка алгоритма действий с текстом произведения, который был бы доступен школьнику и применим к любому тексту и при этом имел научную основу. Возможно ли это? Традиционно анализ произведений выстраивают, исходя, прежде всего, из их родовой принадлежности: эпос, лирика, драма – произведения разных родов действительно обладают различным набором художественных приемов и средств, требующих особых исследовательских тактик [3]. Этот подход можно назвать «отработанной схемой», причем в обоих смыслах: во-первых, как имеющий значительную практику, очевидную наглядность для обучающихся, достаточно легко определяющих родовую принадлежность текста уже по его внешнему виду. Во-вторых, в смысле «непригодный» или затруднительный в плане достижения цели анализа, а именно, постижения целостности текста и воплощенной в нем авторской идеи. Действительно, если родовые и жанровые признаки учащийся достаточно легко обнаруживает и называет, то связать их с содержательной стороной произведения и ответить, например, на вопрос, почему для «Бориса Годунова» А.С. Пушкин выбирает драму, а для «Капитанской дочки» эпос, вряд ли получится, если этот вопрос вообще будет поднят преподавателем, хотя размышления об этом могут быть интересными и продуктивными и соответствующими задачам литературного образования.

В силу этого полагаем, что необходим иной подход к отбору текстов и их классификации в процессе анализа. Основным критерием такого отбора должен стать, на наш взгляд, принцип соотношения в художественном тексте двух начал: «прямого» авторского слова, информативного и риторического по своей природе, с одной стороны, и «непрямого», иноска-

зательного сегмента, требующего максимальной включенности читателя в его постижение.

Поясним нашу позицию. Если в тексте произведения доминирует, условно говоря, «риторика» и автор говорит с читателем «прямым» словом, то возникает вопрос: так ли уж необходим на занятии углубленный, концептуальный анализ произведения как эстетически целостного объекта и не стоит ли сразу перейти к обсуждению комплекса высказанных автором идей? Убедительной иллюстрацией подобной разницы могут служить, например, стихотворения Б.Л. Пастернака, созданные в ранний и поздний период его творчества: «Определение поэзии» (1917) и «Быть знаменитым некрасиво...» (1956). В первом, построенном на анафорическом скреплении разнородных, свободных, очень субъективных, неожиданных и далеко не всегда очевидных ассоциаций, передается не только идея неизбежности интимно-личностного восприятия поэзии, но и мысль об абсолютной свободе самой поэзии, не знающей рамок или очевидных норм, при этом безусловно родственной миру природы и музыки, но при этом всегда готовой ускользнуть от попытки прямого определения в иронию. Здесь, безусловно, нужен анализ, и без руководства и направляемой преподавателем эвристической беседы с применением приемов исследовательского метода учащиеся вряд ли смогут в этом поэтическом шедевре самостоятельно связать форму и содержание.

Второе стихотворение представляет собой яркий образец риторической декларации, с отчетливо сформулированными тезисами («быть знаменитым некрасиво»; «цель творчества – самоотдача»; «жить без самозванства»; «быть живым») и поэтическими комментариями, хотя и опирающимися на метафоры, все же достаточно понятные и вполне приемлемые для интерпретаций учащихся («привлечь к себе любовь пространства»; «услышать будущего зов»; «надо оставлять пробы в судьбе»; «окупаться в неизвестность») [4].

В лирике подобная разница наиболее очевидна, поэтому именно лирические тексты в силу своей краткости и «обозримости» должны стать для школьника площадкой для отработки аналитических навыков.

Еще более актуален анализ литературного произведения как концептуально завершенной автором картины жизни, в которой эстетически оформленная целостность становится носителем феноменального содержания, на материале эпоса. В школьную программу включен целый ряд произведений, постичь глубинный смысл которых без такового их «прочтения» попросту невозможно, не исказив при этом авторскую позицию. Так, разговор о самом масштабном тексте школьной программы – эпопее Л.Н. Толстого – всегда окажется сведенным к изложению сюжетной линии главных героев, но не к пониманию проблемы, охватывающей все уровни повествования и задающей концептуальное единство всему тексту, если не показать, как заданная в заглавии антитеза оформляет и каждый эпизод повествования в отдельности, и все четыре тома в целом в неразрывное единство.

Вернемся к мысли о том, что далеко не все произведения обладают подобной «концептуальностью» и в большинстве своем являют собой яркий образец риторических текстов с отчетливо и «прямо» выраженной авторской позицией. Это почти вся поэзия эпохи классицизма: оды М.В. Ломоносова «Властителем и судьям» Г.Р. Державина. Это лермонтовские «Смерть поэта» и «Как часто пестрою толпою окружен...», «Не то, что мните вы, природа...» Ф.И. Тютчева, блоковское «Ты помнишь, в нашей бухте сонной...», «Некрасивая девочка» Н.А. Заболоцкого, «Судьба человека» М.А. Шолохова или «Уроки французского» В.Г. Распутина – эти и многие другие требуют, на наш взгляд, напрямую разговора о содержательной составляющей и не нуждаются в анализе их эстетической целостности, эстетической концепции автора, так как «приращенный смысл» ее минимален. Здесь будет важнее комментированное чтение, словарная работа, анализ эмоциональной составляющей и т. п. Формально эти тексты можно сопоставить с теми, что дают для сочинения на ЕГЭ по русскому языку, где от учащихся требуется прокомментировать авторскую позицию с опорой на текст и сформулировать свою точку зрения. Методическое сопровождение програм-

мы должно давать убедительные и обоснованные рекомендации по этому поводу, здесь неопределима помощь высшей школы, способной предоставить и научное обоснование проводимому на этом основании водоразделу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кодификатор проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования и элементов содержания для проведения единого государственного экзамена по литературе // ФГНБУ «Федеральный институт педагогических измере-

ний» : сайт. – URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#1/tab/151883967-10>

2. Лотман, Ю. М. Анализ поэтического текста : Структура стиха / Ю. М. Лотман. – Л. : Просвещение, 1972. – 274 с.

3. Парфенюк, Ю. В. Особенности изучения эпических произведений в школе в методике обучения литературы / Ю. В. Парфенюк // MODERN SCIENCE. – 2024. – № 5-2. – С. 36–42.

4. Пастернак, Б. Л. Стихи / Б. Л. Пастернак // Культура. РФ : сайт. – URL: <https://www.culture.ru/literature/poems/author-boris-pasternak>

5. Чертов, В. Ф. Литературное образование в цифровую эпоху: приглашение к дискуссии и поиску / В. Ф. Чертов // Литература в школе. – 2021. – № 1. – С. 9–21.

LITERATURE AT SCHOOL: PROBLEMS OF ANALYSIS OF A WORK OF ART IN SCHOOL AND WAYS TO SOLVE THEM

Svetlana Yu. Vorobyova

Candidate of Sciences (Philology),
Associate Professor, Department of Russian Philology and Journalism,
Volgograd State University
iryas@volsu.ru, sseliger@mail.ru
Prosp. Universitetsky, 100, 400062 Volgograd, Russian Federation

Svetlana S. Vasilyeva

Candidate of Sciences (Philology),
Associate Professor, Department of Russian Philology and Journalism,
Volgograd State University
iryas@volsu.ru, sseliger@mail.ru
Prosp. Universitetsky, 100, 400062 Volgograd, Russian Federation

Abstract. The article raises a number of important issues of modern methods of teaching literature as an academic subject at school. Among them, the author highlights, first of all, the problem of weak differentiation of analysis as a process of searching and attributing techniques of expressiveness and analysis as comprehension of the conceptual integrity of a literary text in the unity of its form and content. The path to a solution should be based on a different approach to texts than the genre-generic principle, namely, their differentiation in terms of the ratio of the “direct”, rhetorical word and the “allegorical word” in them.

Key words: analysis of a work of art, a holistic analysis of the work, genre analysis of the work, methodology of school analysis of literature, author’s position in the work.