Родионова

Наталья Альбертовна

Сочинение сквозь призму литературоведения

Самарский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Россия

[rodna88@mail.ru](mailto:rodna88@mail.ru)

Rodionova

Natalia A.

Essay from the Point of View of Literary Studies, Samara

Regional Institute for Re­qualifying Educationalists

Peculiarities of interpreting  
the fiction text meaning by today’s schoolchildren  
(on the basis of school essays)

Summary: The present paper deals with the process of interpreting the meaning of a fiction text by today’s schoolchildren which contradicts the author’s intention. The paper contains models of interpreting the stories by A. Kuprin and A. Aleksin used by schoolchildren of the 9th and 11th grades. The reasons for transforming the conceptual meaning of fiction stories are analyzed. The paper also outlines the philological aspects that should be taken into consideration by teachers of Literature today.

*Keywords:* Interpretation, transformation, author, reader, conceptual meaning.

Особенности интерпретации смысла  
художественного текста современными школьниками  
(по материалам сочинений учащихся)

В статье речь идет о том, как современные школьники интерпретируют смысл художественного текста вопреки авторской логике. Представлены интерпретационные модели рассказов А. Куприна и А. Алексина учениками 11 и 9 классов. Анализируются причины деформации концептуального смысла художественных произведений. Обозначены филологические ракурсы, которые должны учитываться современными преподавателями литературы.

*Ключевые слова:* интерпретация, деформация, автор, читатель, концептуальный смысл

В данной статье речь пойдет о том, как иногда (отметим, что довольно часто) современные подростки интерпретируют смысл художественного произведения вопреки внутренней авторской логике. Мы приведем два примера, основываясь на материалах сочинений учеников выпускного, одиннадцатого класса (сочинение­рассуж­де­ние по рассказу А. Куприна «Сказка»), и учащихся 9 класса («Как я понимаю смысл рассказа А. Алексина «Игрун»?). Оба текста были предложены для анализа в разные годы учащимся в рамках государственной итоговой аттестации. В статье мы представим те интерпретационные модели названных рассказов, которые не соответствуют концептуальному смыслу произведений. Оговоримся сразу, что такие модели не являются типичными, но случаи ложно понятого художественного смысла должны, на наш взгляд обратить на себя внимание учителей­словесников, так как эти примеры проявляют отсутствие у современных школьников способности выявить буквально не выраженное (имплицитное) значение — то, что принято называть «подтекстовой» информацией. Кроме того, в случае деформации концептуального смысла обнажаются сомнительные нравственные ориентиры самих учеников, а также их неуверенность в понимании назначения русской классической и современной литературы. Не будем останавливаться на социальных причинах, во многом обусловивших читательские «метаморфозы» (этот серьезный аспект требует обсуждения психологов, социологов и, наверное, политологов), обозначим лишь те филологические ракурсы, которые должны учитываться с особым вниманием современными преподавателями литературы.

Обратимся к первому примеру. Фабула этого рассказа очень проста: в холодный ветреный зимний вечер, когда уже вся семья не известных нам персонажей (А. Куприн не дает имена своим героям) собирается лечь спать, слышится крик о помощи какого­то человека. И хотя этот крик не дает покоя даже ребенку, взрослые предпочитают не вмешиваться, то выражая сомнение в том, что это кричит не человек, то мотивируя тем, что ружье неисправное, и, в конце концов, мать рассказывает своему малышу сказку о гордых, сильных, уверенных людях, живущих в замках за высокими заборами; их все ненавидели и боялись, они же относились ко всем с презрением…Эту фактуальную информацию адекватно воспринимали все авторы сочинений, но вот подтекст и коммуникативный замысел некоторыми учениками был не понят. Многие из числа, не «уловивших» «импликатуру смысла», начинали спорить с автором, заявляя: «Я не согласен(а) с авторской позицией, потому что нельзя бросать в беде людей». Другие, напротив, утверждали, что автор говорит о благоразумии, которое должно уберечь людей от необ­думанных поступков, ставящих под угрозу жизнь и здоровье и их самих, и их детей. И если в первом случае мы сталкиваемся с наивно­реалистическим восприятием, отражающим низкий уровень читательской компетенции: эти ученики отождествляли этическую позицию автора и героев, то во втором случае перед нами не просто синонимизация героев рассказа с самим автором, но и четко выраженная уверенность в том, что такая антигуманная установка является истинной. Отметим, что в рассказе А. Куприна авторское сознание эксплицируется в предложении: «Это голос черствого благоразумия». Диалогическая природа художественного произведения обнажается, становится очевидной. В споре персонажей слышится «голос автора», его оценка и является смысловой доминантой текста, но она не замечается современными школьниками. Читательская «близорукость» — когда за внешней сюжетной канвой интерпретатор не видит истинного коммуникативного замысла автора — в данном случае объясняется, на наш взгляд, несколькими причинами. Это, во­первых, утрата многими современными школьниками четкого представления о том, что в русской классической литературе невозможна авторская интенция, основанная на безнравственной антигуманной позиции, что было абсолютно очевидно для тех, кто учился в «доперестроечное» время. Во­вторых, современные подростки не способны к серьезному эмоциональному сопереживанию и не стремятся к «достраиванию» того сюжетного ряда, который предлагает автор, иначе говоря — не умеют представить ситуацию в своем воображаемом мире. Так, на вопрос, заданный после прочтения этого рассказа на уроке литературы в 10 классе, сколько разных героев описывает автор в этом произведении, ученики в основном отвечали, что их трое: дедушка, мама, отец и ребенок. О том, что есть еще один персонаж — тот, кто оказался в беде за высоким забором домочадцев, — большинство забывает. Именно поэтому, казалось бы, очень простой вопрос — кто из героев является главным? — «ставит многих в тупик», когда выясняется, что это не дедушка, многими названный, а тот, несчастный, просящий о помощи, потому что сочувствие автора может быть обращено только к нему. На вопрос: «Почему вы решили, что главный герой — самый старший представитель семьи?» — ученики отвечали, что *ведь именно ему уделяет больше всего внимания сам автор (дедушка всех успокаивает, говорит, как надо поступить в данной ситуации и дает благоразумный совет).* Как видим, решающим фактором в поиске ответа оказывается исключительно «фактуальный» событийный ряд, а не «подтекстовый». И подчас только провокация со стороны учителя в виде вопроса: — Представьте, что вы и есть персонаж, попавший в беду? — заставляет учеников задуматься над истинным смыслом рассказа. И ещё: представляется, что для многих современных школьников становится привычной когнитивная модель «идти вслед за наблюдателем», ведь в этом рассказе Куприн выбрал такую «точку вИдения», которая находится в пространстве равнодушных героев, а не в локусе того, кто просит о помощи. «Сбивает с толку» горе­интерпретаторов и сказка о гордых сильных людях, в которых текла голубая кровь…. Авторская горькая ирония оказывается непрочувствованной и непонятой. И даже последние строки рассказа, оформленные в виде реплик: — *Спасите! Молчание*, не становятся ключевым семантическим сигналом в сознании наивных читателей.

Не чувствуют истинной авторской модальности многие современные школьники и при чтении рассказа А. Алексина «Игрун». Приведем фрагмент из текста, который был предложен ученикам 9 класса для аналитического рассмотрения и написания сочинения­рассуждения:

*Книги он начинал читать с последних абзацев: хотел быть уверен, что все кончится хорошо…— Начинать с конца? Это противоестественно, — корила его прабабушка. — Как если бы жизнь начиналась со старости, а завершалась бы юностью. Всему свое время! Прабабушке перевалило за девяносто. С точки зрения жильцов дома, у него были и другие* ***негативные*** *странности. К примеру, он играл на рояле. Если б на пианино, куда бы еще ни шло! Но рояль… Летом классическая музыка особенно раздражала. «Запри окна!» — орали ему со двора и из негодующих соседних квартир. Он затворялся и задыхался, но играть продолжал. Его и прозвали — Игрун.* ***Придурком*** *же считали по той причине, что он зачем-то всегда и во всем сознавался. Эту* ***болезнь*** *обнаружили еще в раннем детстве …<…> Из-за* ***странной*** *потребности уступать свои места всем без разбору Игрун и в автобусах вообще не присаживался. А если кто-то не мог втиснуться в лифт, где он уже уместился, Игрун, в знак солидарности, лифт покидал. Да к тому же просил прощения неизвестно за что…<…> Он <…> постеснялся единолично получить первую премию, присужденную ему на конкурсе в музыкальной школе… И попросил разделить награду между ним и* *учеником, который едва удостоился «поощрительной грамоты», но у которого мать была инвалидом, а больше вообще никого не было.— Ты и впредь собираешься отдавать другим половину своих успехов? — Прабабушка не порицала его, а лишь задала вопрос. Прабабушку Игрун регулярно вывозил в коляске на свежий воздух. И* *катал по двору, поправляя время от времени плед, которым были укутаны отходившие свой век ноги. — Выпендреж! — высказался в* *связи с этим Батый — уже достигший совершеннолетия парень, сочетавший по-монгольски узкие глаза с вызывающе широкими плечами, которые он вдобавок выпячивал, словно тяжелоатлет перед поднятием штанги с гирями. Прозвище было точным и потому, что иго Батыя плотно нависало над завсегдатаями двора. Игрун же был скроен худощавым и невысоким. Да еще и с рождения плохо видел. Лицо его предваряли очки. Внешнему облику они добавляли интеллигент­ности, а дворовой компании — раздражения. Игруну было четырнадцать. <…>*

Некоторые ученики 9 класса отмечали, что герой этого рассказа явно не симпатичен автору, как и остальным персонажам. Игрун всех раздражает, ведет себя странно. Вместо того чтобы вместе со всеми играть в футбол, он мешает всем своей игрой на рояле. Каждое утверждение, свято соблюдая требования к сочинению подобного рода, девятиклассники сопровождали примерами из текста, замечая, что Игрун ведет себя как ненормальный, больной человек, и автор прямо указывает на это: « **Придурком** же считали по той причине, что он зачем-то всегда и во всем сознавался. Эту **болезнь** обнаружили еще в раннем детстве…» Поэтому на вопрос, вынесенный в название сочинения, эти школьники отвечали приблизительно так: автор хотел донести до читателя мысль о том, что надо не «выпендриваться», а быть таким, как все. Пред­ставляется, что ложная интерпретация возникла из­за обращения к словам, передающих эмоционально-этическую оценку (в приве­ден­ном фрагменте они намеренно выделены нами жирным шрифтом). Эти лексемы передают отрицательную модальность — подчеркнуто презрительное и насмешливое отношение к главному герою рассказа. Не все ученики понимают, что это отношение окружаю­щих, авторское же скрыто, выражено неявно. Наивному читателю сложно понять, что автор передает мнение людей, окружающих мальчика, а не соб­ственное отношение к нему. И в этом случае причиной деформации интерпретационной модели является читательское отождествление «взгляда автора» и тех, кто непосредст­венно участвует в событиях. Любопытно, что тезис — Игрун не такой, как все — выдвигали многие учащиеся, но не все из них продолжили логическую цепочку сопоставления характера главного героя и других персонажей, которая могла бы выглядеть приблизительно так: Игрун честный, добрый, щедрый, совестливый и талантливый, но ведь тогда получается, что все остальные бесчестные, злые, жадные, бессовестные и бездарные. Значит, автор отражает трагедийную ситуацию, так как подлинные человеческие качества — доброта, совестливость, желание помочь слабому — оказываются не понятыми, а сам герой осмеянным и абсолютно одиноким.

Современные школьники, безусловно, справляются с осмыслением фактуальной информации, но затекстовая картина ускользает от многих учеников. Дело в том, что в этом рассказе, как и во многих других художественных произведениях, используется так называемый усложненный тип повествования. В тексте присутствует «чужое», не авторское сознание, намеренно не персонифицированное, — только однажды указывается на «мнение жильцов дома», а далее А. Алексин предает этот взгляд большинства, формально не отделяя его от взгляда концепированного автора. И только подробный анализ с обращением к таким категориям, как «авторская модальность», «тип повествования», «авторское сознание», «чужое сознание», а также категории проспекции (антиципации) и ретроспекции (реципации) помогает постичь авторский концепт произведения. Так, при чтении художественного текста неизбежно возникает так называемое читательское ожидание — прогноз, спровоцированный и названием, и первыми предложениями, а затем и всем последующим развертыванием сочетанием смыслов. Именно поэтому необходимо работать над формированием способности предвосхищать событийный ряд в пространстве художественного произведения.

Интересно, что попытки предугадать, как в дальнейшем сложится судьба главного героя, почти всеми читающими приведенный фрагмент связывалась с осмыслением неизбежного конфликта между Батыем и Игруном. И эта догадка подтверждалась текстом рассказа. Но вот само разрешение конфликта предвосхищалось по­разному: одни настаивали на том, что победит Батый, другие утверждали, что в финале Игрун наверняка совершит подвиг, а его противник будет повержен, — и все закончится хорошо. После прочтения авторской версии финала этого рассказа выясняется, что Игрун — действительно герой, не побоявшийся вступиться за одинокую старую женщину, но он погибает, и это трагическое завершение рассказа заставляет пытливого читателя хотя бы мысленно вернуться к началу текста, в котором трагическая предопределенность на самом деле ощущается уже с первых строк: *«Книги он начинал читать с последних абзацев: хотел быть уверен, что все кончится хорошо…»* Глаголы начинал, хотел автор использует в форме прошедшего времени, а ведь это самое начало рассказа. Далее — «…все кончится хорошо» — будущее время имплицитно указывает на благополучный финал лишь в книге, которую читал мальчик, но не в действительности, его окружающей. Обсуждение написанного сочинения и обращение к финалу рассказа помогли, конечно, ученикам осознать ложно истолкованный ими вначале смысл произведения, но эта была работа после неудачного опыта создания собственного текста. Думается, что подобный анализ (поиск явно не сказанного, но абсолютно очевидного смысла при вдумчивом чтении) должен осуществляться систематически на всех уроках литературы.

Итак, представленные модели сочинений учащихся выявляют, на наш взгляд, проблемы, связанные с отсутствием систематической работы над филологическим анализом художественного текста, — необходимо учить современный школьников работать с информацией разного типа; пониманию, что не существует истинно художественного произведения без подтекстового содержания, что автор может «прятаться» за своих героев, намеренно скрывая свое истинное отношение, чтобы заставить нас размышлять над прочитанным; формировать эмпатическое восприятие, воссоздающее воображение, умение предвосхищать возможное развитие авторской мысли; помогать постижению диалогической природы художественной литературы.