

Торелль Ориен
(Швеция, Сундсваль)

О ЛИТЕРАТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ПРОВЕРКАХ «LITERACY» ПРОЕКТА «PISA»

О школе в наши дни говорят все. Говорили и раньше, но теперь обсуждают по-другому, более взволнованно и как-то «по-национальному». Если раньше велись споры о том, *что именно* школа должна давать развивающейся личности, то сегодня главным образом внимание уделяется не содержанию образования, а сравнению — все боятся, что «наша» школа может быть хуже «их». В этом виноваты, по всей вероятности, постоянно и везде проводящиеся международные сравнительные проверки знаний и умений, в первую очередь — проверки в рамках проекта PISA¹.

Но виноват и я. Тоже занимался международными проверками. Уверен, что они нужны, что дают школам уникальную возможность посмотреть на свою деятельность «извне». Но именно поэтому к таким проверкам надо относиться критически, что в случае PISA редко бывает. Глобальный объем проекта сам по себе придает ему такой огромный авторитет, что проверочные методы просто не ставятся под сомнение. Все интересуются результатами PISA, но больше ничем.

Я тоже не интересовался бы их методами, если бы сам с 1997 по 2000 г. не проводил шведско-русско-финские проверки «литературной компетентности» параллельно с аналогичными исследованиями PISA 2000 г.

Дело в том, что наши результаты и результаты PISA резко отличались. У нас русские школьники показывали уникальную литературную компетенцию, а по данным PISA они читали почти хуже всех. У нас шведы и финны по многим параметрам читали менее компетентно, чем русские, по PISA финны читали лучше всех, а шведы посредственно.

¹ Programme for International Student Assessment (Программа международной оценки учащихся).

Эти различия заставили нас подробнее ознакомиться с методами PISA. Объяснение несоответствиям мы нашли именно в методике проведения. Наш проект работал по так называемому *качественному* методу: участники должны были прочесть один достаточно объемный текст и подробно ответить на один вопрос.

Исследования PISA носят явно *количественный* характер. Предлагается ряд маленьких текстов и к каждому тексту несколько вопросов с готовыми вариантами, из которых надо выбрать один ответ. «Multiplechoice» — это стандартный проверочный метод во многих странах мира, но (насколько мне известно) в русской школе (и, наверное, во многих других) редко применяемый. Это важно, так как тот, кто в течение всей школьной жизни привыкал к вопросам с готовыми вариантами ответов, безусловно находится в более выгодном положении.

Проблема еще в том, что этот метод не выявляет самые важные аспекты: ход мыслей учащегося и способность его формулировать ответ. PISA сама оформила почти все, сама решила раз и навсегда, как правильно читать каждый текст. В проверке 2000 г., например, был маленький текст об алжирском короле, который, узнав что в его стране есть мудрый судья, переодевается в простую одежду, находит его на улицах города и видит, как судья справедливо решает сложные дела. Название текста «Мудрый судья». Ставится вопрос: «Что в тексте самое главное?» Предложены следующие варианты: А. «Серьезные преступления», Б. «Мудрое правосудие», В. «Хороший правитель», Г. «Хитрая затея».

Какой ответ выбрать? Трудно сказать. Знаю только, что не выбрал бы Б. «Мудрое правосудие». Это ведь почти название текста: достаточно посмотреть на заголовок, не нужно читать текст. Я не мог бы представить, что в глобальной, научно обоснованной проверке ждут таких простых ответов. Я скорее выбрал бы «Хороший правитель». Пусть в тексте мудрый судья играет чуть большую роль, но смысл рассказа я безусловно видел бы (и вижу!) в образе короля. Это он развивается, это он движется, это он является искателем справедливости...

Но PISA решили: ответ — Б. «Мудрое правосудие».

Кажется, что в PISA наконец поняли, что задание с алжирским королем 2000 г. было неудачным. Оно было удалено с их официального сайта. Хотя лучше было бы, конечно, признаться в том, что произошла ошибка.

Но главная проблема остается. Есть и другие неудачные вопросы, которые остались на сайте PISA. Результаты проверок *«literacy»* во многом сомнительны. Может быть, они что-то говорят о том, как в разных странах школьники умеют читать расписания поездов, объявления, маленькие газетные заметки и т. д. Но прежде всего PISA проверяет умение

справляться с составленными для проекта заданиями, а не с чем-то реальным. Это надо иметь в виду. Надо подумать о том, какие умения важнее для школьников: умение справляться с методами PISA или умения, необходимые развивающейся личности.

На этот вопрос представители PISA обычно отвечают, что их цель — проверка умений, которыми люди пользуются в жизни (чтение газет, объявлений, расписаний). Но разве они должны развиваться в школе, а не в практической жизни? Можно даже сказать, что PISA, если вообще доверять ее результатам, проверяет не уровень школьной работы, а уровень какой-то общей способности справляться с маленькими ежедневными проблемами — способности, которая развивается главным образом вне школьных стен.

И в этом проект, который мы с коллегами создали в Санкт-Петербурге и Турку в 1996 г., отличался от PISA. Название нашего проекта было: «Литературная компетентность как результат школьной культуры» — мы интересовались именно тем, что дает школа. Знали, конечно, что четко разделить школьное влияние от общественного невозможно, но утешались надеждой на то, что наши проверки «литературной компетентности» у тех, кто прошел школьный курс литературы, покажут значительные различия. В этом случае эти различия что-то скажут именно о влиянии школы.

Наши проверки действительно обнаружили существенные различия. Русские участники показывали типично «школьную компетентность», отличаясь умением самостоятельно высказываться о функциях и эффектах художественного текста, о его месте в истории человеческой культуры и вообще «перформативной компетентности» (по моей терминологии).

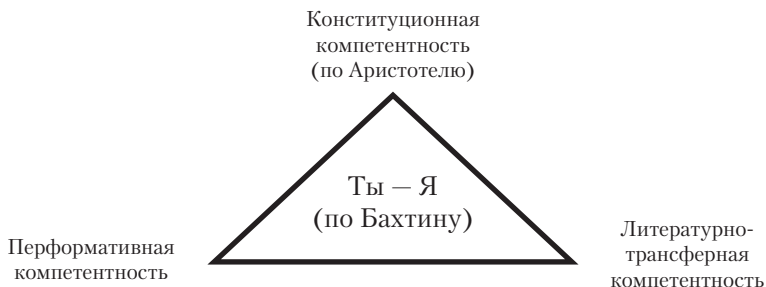
Шведские и финские участники, с другой стороны, отличались таким очевидным отсутствием именно *перформативной компетентности*, что все проектные исследователи единодушно решили, что русские читают лучше всех. И я согласился, но с условием, что этим далеко не все сказано. По моему мнению, шведы и финны отличались не столько отсутствием *перформативной компетентности*, сколько типично «трансферными» чтениями.

Термин «Literary transfer» означает особенный вид литературного чтения: читатель исходит из *своего же жизненного опыта* и размышляет о том, как текст относится к знакомой ему реальной жизни. Можно сказать, что «Literary transfer» близко к старинному риторическому понятию «субтилитасапликанды», на которое обращает внимание Hans-Georg Gadamer (*Hermeneutik*, 1977), подчеркивая требование обосновывать каждую интерпретацию собственным жизненным опы-

том. Американка Louise Rosenblatt (*Literature as Exploration*) уже в 1930-е гг. ополчалась против абстрактности школьного литературного анализа — и высказывалась в пользу «Literary transfer» (хотя конкретный термин, не употреблялся).

Русские учителя литературы мне часто говорили, что шведские и финские литературно-трансферные чтения им очень нравятся — может быть потому, что знают Бахтина и его идеи о личном отношении к тексту (и к авторской личности за текстом). Бахтин говорит: «Искусство и жизнь не одно, но должны стать во мне единым, в единстве моей ответственности» [1]. Это сходится с понятием «литературно-трансферное чтение» и является идейной основой понятия «литературно-трансферная компетентность». Именно через личность текст связан с реальной жизнью.

По моему мнению, *литературно-трансферная компетентность* является важной и основополагающей частью того комплекса умений, который мы называем «литературной компетентностью». Я вижу в «литературной компетентности» поле напряжений между тремя полюсами:



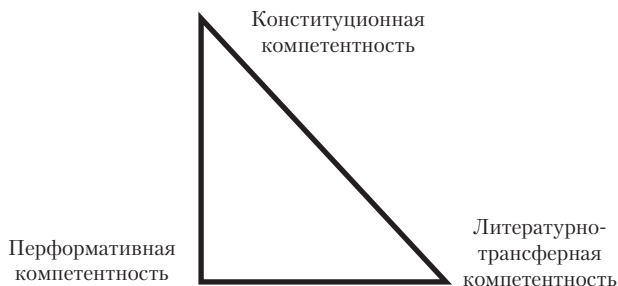
О двух базовых полюсах уже говорил. Третий (верхний) я называю «конституционной компетентностью». Уже Аристотель говорил, что человек по природе создатель фикций и что этим умением мы отличаемся от всех других разновидностей мира. Теоретики литературного чтения в наши дни поразительно мало интересуются этим умением, но есть и исключения. На мой взгляд, самым важным из них является школа, основанная на теории *make-believe*, создателем которой считается американец Kendall Walton. Особенно интересное применение этой теории — в книге Jean-Marie Schaeffer *Pourquoi la fiction?* (1999).

Конституционная компетентность — врожденная, она не проявляется при помощи обучения. Но школа должна всегда учитывать, что имеет дело с читателем в какой-то степени уже компетентным, и компетентность его необходимо развивать и комплектовать, а не создавать.

Знаком *конституционной компетентности* является уже то, что читатель даже в дошкольном возрасте с первого взгляда умеет определить текст по виду. Сразу же читатель может узнать и главную стратегию текста: косвенно ли (фикцией, образами) говорится в тексте о жизни, или прямым, деловым, информативным языком. Надо еще иметь в виду, что именно к *конституционной компетентности* обращается литература. Она ведь не создается для того, чтобы читали ее те, кто прошел школьный курс, а для того, чтобы читали ее *люди*.

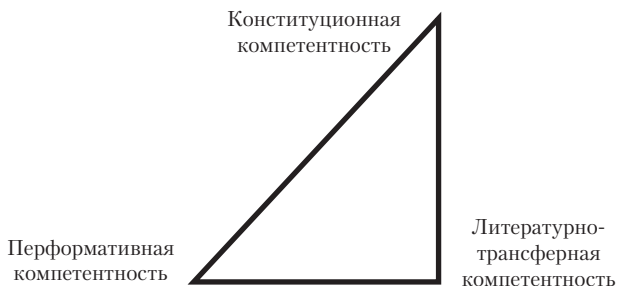
О том, как действует «литературная компетентность»

Таким образом, «литературная компетентность» является совокупностью различных «подкомпетентностей». Эти «подкомпетентности» должны находиться в равновесии. Традиционная *перформативная компетентность* нуждается в противовесе, которым служит *литературно-трансферная компетентность* — в противном случае треугольник «качается налево», равновесие теряется, литературная компетентность не действует так, как необходимо. Примеры дисбаланса такого рода находятся иногда в ответах российских школьников (особенно в первых трех экспериментах 1997–99). Уникальная русская *перформативная компетентность* иногда превращалась в терминологическую гимнастику без настоящей связи с текстом, с личностью самого читателя — и, следовательно, с реальной жизнью. Возникает «перформативное блокирование»:



Эта проблема исключительно русская. Финны и шведы имеют склонность обращать внимание не столько на «литературное» и «художественное» в тексте, сколько на то, что можно соотнести со своим собственным жизненным опытом. Читая художественный текст о собаке, типичный русский читатель видит в собаке образ, «героя», между тем как шведы и финны начинают думать о своей собаке или о собаках вообще, не считаясь ни с художественными образами, ни с фикцией,

превращая рассказ в информативный текст. Происходит *литературно-трансферное блокирование*. Треугольник «качается направо», равновесия опять нет:



Трансферно-блокированные чтения чаще всего являются не оригинальными, не индивидуальными, не самостоятельными, а скорее шаблонными (по Бахтину — без «индивидуальной ответственности»). Как видно из представленных ниже текстов, рассказ о собаке в шведских (и финских) ответах «запустил» модную в то время аргументацию за права животных. Как ни симпатично это — литература *компетентно* так не читается. Читать *трансферно* важно и нужно, и русские читатели нуждаются в *литературно-трансферной компетентности*, как шведские и финские нуждаются в *перформативной!*

Три типовых текста

Более конкретное понятие о сказанном выше дают следующие типовые тексты. Они выбраны из ответов проверки 2000 г. Ставился вопрос «Что вам хотелось бы, чтобы ваши ученики увидели в этом тексте?» На прочтение рассказа «Япп» норвежского автора Тарей Весос (7 страниц) и на выработку ответа на этот вопрос мы выделили 90 минут. Эксперимент проводился одновременно в Швеции, Финляндии и России. Студенты работали индивидуально, под контролем дежурного. Читали текст в переводе на родной язык.

В начале рассказа пес Япп находится один на горном уступе, с которого упал (или спрыгнул?) его хозяин. Труп хозяина лежит внизу. Там вокруг него соседи по деревне собрались в траурной напряженной атмосфере. Япп волнуется, и, когда один из соседей вспоминает о нем и добирается до уступа, бросается (или падает?) в пропасть.

Участвовали будущие учителя. Эксперимент был проведен в один из первых дней их университетских занятий. Большая возрастная разница

(16–25 лет) объясняется главным образом тем, что многие выпускники шведских и финских школ не поступают в университет сразу после школы.

Необходимо также обратить внимание на очень простое — но важное! — явление. В отличие от финнов и шведов все русские пользуются цитатами. Это показатель близости к тексту и живого интереса к теме и идее. Такая же трансферная интенсивность, но более активная характеризует шведский ответ таким образом, что его можно назвать трансферно-блокированным: перформативной компетентности в нем нет. Финская студентка, начиная перформативно-компетентно, потом переходит к трансферным рассуждениям об употреблении текста в школьной социальной жизни, слишком рано выходит из пространства текста в область реального опыта.

Русская студентка (16 лет):

Мне кажется, чтобы проникнуть в мир рассказа, нужно обращать внимание на детали, на отдельные предложения, на построение фразы, на слова автора при прямой речи. Например, в рассказе «Япп» больше всего внимания уделяется собаке, ее состоянию. О погибшем мы ничего не знаем. Значит, главный герой — собака. Но это ясно и из названия. Собака самый верный и преданный друг человека. Такой может показаться главная мысль произведения. Но это, как мне кажется, поверхностное представление. Дело в другом. И чтобы докопаться до истины, нужно обратить внимание на сцену, в которой люди производят эвакуацию погибшего. Возьмем, например, предложение: «В эти первые минуты смерть того, кто сейчас ушел из жизни, представлялась им невосполнимой утратой». Ключевые слова здесь «в эти первые минуты».

Только в первые минуты смерть представляется людям невосполнимой потерей. Только в первые минуты они оглушены, потому что боятся этой самой смерти. И здесь невольно вспоминается собака, которая в конце рассказа прыгнула вслед за другом и хозяином в пропасть. Значит, мысль рассказа основывается на противопоставлении «люди-собака». Насколько люди боятся смерти, настолько для собаки она является естественной. И потеря друга является невосполнимой утратой не для людей, а именно для собаки. И ослеплена случившимся была именно собака, а не люди, хотя сообщается это про них. В момент подобного потрясения собака поступает естественно, как, впрочем, всегда, а человек врет даже сам себе. И людей ослепила не мысль о невосполнимости утраты, а страх смерти. Неестественность поведения людей прослеживается и дальше. Смерть не требует слов, но людям необходимо что-то говорить. И тогда они начинают искать причину смерти. Это — ветер. Но реплика о ветре звучит как оправдание.

Финская студентка (24 года):

Хотелось бы, наверное, чтобы ученики «вжились» в Яппа. Не будучи в состоянии, тождественном состоянию Яппа, они не смогут сфокусироваться на чувствах в центре рассказа. Думаю, что сближение с чувствами и переживаниями Яппа привело бы к более глубокому пониманию рассказа людьми, которые порой чувствуют себя так же, как и он, смущенными и одинокими. Очень важная вещь — вопрос о том, как школа учит толерантному отношению к тем, кто слабее.

Могу представить себе, что рассказ может актуализировать понимание того, как можно помогать слабым. Ведь читателю хочется помочь Яппу или скорее, прочесть, что ему помогли, утешили. Детям, наверное, легче выразить покорность перед животными и поэтому легче усваивается смысл рассказа о покорности перед тем, кто слабее.

Я сама преподавала в Шведском лицее в 1999–2000 учебном году. По-моему, рассказ не слишком наивен, хотя и ученики по способу мышления достаточно зрелы. Я понимала ситуацию так, что многие хотят бороться с моббингом. Сказала бы, что этот рассказ принят бы положительно каждым единственным учеником.

Шведский студент (25 лет):

Хотелось бы, чтобы мои ученики и увидели в тексте, и прониклись чувством сострадания. Многие думают, что животные не умеют выразить чувства и настроения, а действуют инстинктивно. Но человек, имевший или имеющий домашних животных, знает, что они в состоянии передавать (sic!) не только животные инстинкты. Собака (как в этом случае) живет с хозяйкой или с хозяином, не следуя своим инстинктам, а по чувству принадлежности и доверия, которое испытывает. Точно как человек, животные тоже тоскуют по тому, кто отсутствует. Вообрази самого себя, лишённого «всего» — тогда ты лишен многого, что есть в тебе самом, в твоей личности. Потом вообрази себе собаку, видящую, в отличие от нас, людей, может быть, «весь свой мир» только в одном лице, как у нее осталось мало.

Любовь к кому-то — это самое сильное, что в нас есть, если потеряем ее, возможно, потеряем и желание жить.

Список использованных источников:

1. Бахтин М. М. Искусство и ответственность // Вопросы литературы. — № 6. — 1977. — С. 307–308.