**Филолог и историк на междисциплинарном перепутье**

В. В. Шаповал

2001

**Декабристы разбудили Герцена,.. а потом пришел поручик Ржевский…**

Говоря о межсциплинарных схождениях и расхождениях сегодня, стоит эксплицитно озвучить то, что кажется общепонятным и даже тривиальным. Плюрализм концептуальных парадигм, прокравшийся незаметно в нашу судьбоносную эпоху, не означает, что на смену "абсолютно верному" пониманию смысла истории обязательно и сразу во всех головах придет что-то принципиально лучшее. Речь не о "лучше - хуже" на шкале политической прогрессивности. Оставим это потомкам. Пусть оценят, когда пыль истории осядет. Речь не о высокой малотиражной науке, речь об интеллектуальном и психологическом комфорте учащей и учимой массы. Можно ли сказать, что все новые учебники несут больше и лучше? То, что они что-то несут, сомнений не вызывает. Позвольте уточнить вопрос: они несут больше? они несут лучше?

Вопрос был риторический. Точнее, поставлен некорректно. Учебники могут нести все, что душе угодно, но попадает это в ситуацию интеллектуального и психологического дискомфорта. Раньше и литература как главная полпредша школьной филологии и история как главная корректорша мировоззрения были по-ефрейторски выстроены по параллельным схемам, по крайней мере в том, что касалось нашего главного века - 19-го, века классики. Схемы задавала статья В.И.Ленина "Партийная организация и партийная литература". Это была основа для всех, частых, систематических межпредметных связей между школьными курсами истории и литературы. Что в ней примечательно? Она сразу же брала быка литературы за рога и прочно привязывала его к возу истории. Кто главнее, вопроса не возникало. Художник слова рассматривался как агент влияния социальной группы как носительницы прогрессивной или не очень идеологии.

Эта незамысловатая статья оставляла за бортом или умолчанием ставила на третьи места массу исторических событий и литературных фактов, но она формировала общий фрейм, - "Шишков, прости, не знаю, как перевести", - который совокупными усилиями исторички и руссички вбивался в головы учеников. Все же рискну перевести: скелет идеи. Это "жи-ши" от философии истории остается незамещенным и фонит во многих педагогических новеллах. Это не в укор, это как акцент родного языка. И нам (поколению учителей) стоило бы остановиться и уразуметь, что при всех издержках схематизации именно этот фрейм помогает нам понимать или заставляет не принимать все новое и интересное в новых учебниках и программах. То есть делает нас несвободными (даже заставляя преодолевать себя).

Сложнее жить на свете абитуриенту. Чтобы своим аналитическим или критическим пафосом попасть в зону уверенного приема, чтобы быть услышанным экзаменатором, он должен говорить на его языке, то есть так или иначе знать о существовании этого фрейма в голове своего слушателя, пусть и в снятом виде. Законы коммуникации сродни законам природы. Скажи-ка, будущий Невтон, кто разбудил Герцена, а потом спокойно делись тем, что знаешь сверх того. Учет этой стороны реальности приводит нас к постановке проблемы за которой слезы матерей и опустошенные кошельки отцов (если угодно - наоборот).

Проблема: В условиях множества программ и в ситуации утраты прежней схемой официального статуса налицо нарастающее рассогласование между школьными курсами истории и филологии. Чтобы повысить эффективность гуманитарного обучения в школе, необходимо устранение понятийных, терминологических и методологических повторов и полуповторов за счет оптимизации межпредметных параллелей. На какой же основе может вестись такая оптимизация, если содержательные рамки курсов зыбки, а требование синхронности предъявления тех или иных элементов содержания не совместима с полифонией авторских концепций? Вопрос, как видите, совсем не риторический. Вопрос жизненный.

Проект решения: Раз мы не можем договориться, чем забивать головы молодому поколению, давайте договоримся хотя бы насчет того, как забивать эти головы, чтоб там был хоть какой-то порядок.

То же самое, но более детально:

1. Мы не знаем, чему будет учить детей конкретный учитель (прогрессивность поручика Ржевского; Влесова книга; ранний Брюсов на всю четверть, или сплошной Пелевин). Регулировать содержание обучения становится невозможно. И объем текстов растет так стремительно, что требуя знания одного, мы рискуем пропустить очень и очень многое. А кто поручится, что это одно непременно понадобится в жизни?

2. Зато мы знаем, чему должны научиться дети в операциональном, так сказать, плане, например: они должны отличать документ от текста учебника и анализировать то и другое, уметь читать историческую карту и т.д., отличать стихи от прозы, формальный прием от эстетической декларации писателя, понимать условность художественного текста и т.д., формировать свое отношение к прочитанному, находить аргументы и контраргументы для доказательства своей позиции и т.д. Пусть один не будет знать историю пирамид, а другой - биографию Ивана Сергеевича Тургенева. Лишь бы они умели ставить вопросы, искать на них ответы, находить источники и справочную литературу, а главное - и после школы сохранили желание что-то узнавать и понимать.

То, что сейчас было написано, выглядит как розовый идеализм. Действительно, на место фрейма типа "страшно далеки они от народа" в условиях безраздельного доминирования парадигмы усвоения авторитетных текстов культуры просится что-то вроде "страшно близки они к народу" или, как максимум, "страшно народ недалек от них". Внедрение иной и новой парадигмы - парадигмы усвоения способов работы с любыми текстами культуры - потребует тем больше усилий, чем очевиднее будет несостоятельность прежней.

А что ж вы думали? Рим пал. Но так ли уж ему этого хотелось? Представляете, сколько будет противников: все, "кто учились понемногу…" Особенно бабушки, которые привыкли находить смысл существования и надежный способ отравлять жизнь учителям, до старости проходя школьный курс с очередным чадом, будут обескуражены.

Даже автору этих строк, человеку либеральных воззрений, бывало не по себе, когда в середине 1990-х оказывалось, что гуманитарная сфера стала напоминать математику. В том смысле, что реальные значения иксов и игреков (персон и событий) можно было выбирать из бесконечного спектра, вот и пришлось сосредоточиться на выведении из истории человечества, так сказать, формул социального опыта. Только параллелями можно было слушателей заставить снять наушники плееров.

Ну, хорошо, договорились мы готовить просто умных людей. Чтобы они, как полярные олени, сами интеллектуальный ягель раскапывали. Чтобы их никакой пи-ар в дебри контролируемого выбора не завел. Как таких растить? Надо их научить видеть текст и подтекст, отличать от козлищ плевелы и т.п. На первый план выходит обучение самостоятельной работе с источниками (это называется диалог с Текстом). А зачем? Чтобы он не только понял (а не поверил и запомнил), но мог и коллегам изложить, почему, по его мнению, "Александр Матросов - жертва реликтов матриархата в коллективном бессознательном" или "тексты БГ - космический мессидж" (это называется диалог с Другим). В сущности, и диалог с Текстом - это диалог с Другим, только Другой тут - если не Плутарх, то по крайней мере Пушкин. И понять, что у него на уме, исходя из того, что у него в тексте, гораздо сложнее, чем вслед за… обозвать Онегина лишним на это празднике жизни. Основы понимания Другого закладывает история. Уяснив, что афиняне были демократами, что не мешало им держать рабов, потому что помогало их демократии, ребенок когда-нибудь поймет, почему и в современном мире все так непросто. Так что и в новой парадигме знание о реальном социуме (условно: история) определяет понимание литературных фактов - вымысла или авторского изображения реальности (условно: филология).

**Работа с текстом как базовая операция**

Предметные области "Обществознание" и "Филология" близки уже потому, что имеют прямое отношение к устройству и функционированию общества. Те или иные тексты являются средством передачи и хранения культуры, традиции. М.М.Бахтин писал, что, если "нас интересует специфика гуманитарной мысли, направленной на чужие мысли, смыслы, значения, т. е. реализованные и данные исследователю только в виде текста", то "каковы бы ни были цели исследования, исходным пунктом может быть только текст" [Бахтин 2000: 300]. Однако здесь хотелось бы в качестве необходимой и простой прививки как от абсолютизации текста, с одной стороны, так и от абсолютизации любой его интерпретации, как это принято ныне, обратиться к отечественной гуманитарной традиции. Не все дано в тексте. Но и не любое его прочтение должно быть принимаемо. Есть еще и круг тех знаний, которые интерпретатор привлекает для понимания текста. Это и знание языка документа и широкий общекультурный и специальный контекст. Нам не удастся изменить ни то ни другое. А это внерамочная информация, объем и удельный вес которой несравнимо больше, чем то, что сообщает отдельный текст. Да, мы свободны понимать текст индивидуально, но только в рамках традиции. В этих же рамках возникают и неверные интерпретации.

Г.О.Винокур признавал "очень удачным" замечание Ф.Ф.Зелинского, что "в центре внимания как филолога, так и историка стоит памятник" Но для первого памятник в его прямой данности и есть непосредственный объект работы, а для второго - это только исходный пункт исследования" [Винокур 1981: 35]. Однако памятник не существует сам по себе. Это только чья-то реплика в континууме иных данных.

Континуум данных - это и есть знание о реальном социуме (условно: история). Это знание определяет понимание текста (условно: филология для конкретного источника). Но нет уже былой однозначности, история определяет понимание данного текста, но базируется на массе иных понятых текстов. А это уже филологическая проблематика, умение понимать тексты, умение работать с источниками.

Филологическая специфика при работе с источником проявляется во многом, и не всегда собственно филологи сильны в глубоком прочтении подтекстов. Главное, думается, состоит в замедлении собственного восприятия, в де-автоматизации восприятия текста источника, чтобы ни одна деталь, ни одна стилистическая тонкость или даже умолчание не ускользнули от критического взора исследователя.

Если вспомнить, что выше были вычленены две задачи (научение диалогу с Другим и научение диалогу с Текстом), то станет ясно, что речь идет о частной задаче социализации, а именно: о формировании коммуникативных способностей личности. Это задача, строго говоря, даже не филологическая, а более базовая - лингвистическая. Ниже, в связи с обсуждением проблемы научения операции "перевода", будет показано, насколько важен реальный вклад уроков истории в этом плане.

**Проблема инструментария гуманитарного познания**

Так мы вернулись к проблеме междисциплинарного взаимодействия в гуманитарной сфере, но уже не через вопрос "Кого разбудили декабристы?", а через проблему дележки общего инструментария истории и филологии. Проблема межпредметных связей внутри комплекса гуманитарных наук не нова. Она восходит как минимум еще к поре дореволюционных истфилов, историко-филологических факультетов. В этом названии спрятана и философия, и психология, и этнография, и лингвистика, но главным был интерес к письменному (потому литературному) источнику, включая летопись и деловой документ. В то время русская история и филология в лучшей, до сих пор бесспорной по результатам своей части, зиждились на изучении общего круга источников, начиная с древнерусского периода.

При всех несомненных, хотя зачастую и неуловимых различиях ракурсов изучение одних и тех же источников задавало "общий язык" двух наук. Магистерские и докторские диссертации этой поры чрезвычайно интересны с точки зрения ощущения (точнее - недоощущения) границ двух наук. Часто это публикации памятников письменности с прекрасным археографическим аппаратом и комментарием, в котором филологический и исторический аспекты неразделимы. Такие имена, как А.А.Шахматов, А.Ф.Карский и мн. др. в равной мере близки историкам и филологам. И это не случайно. Это единство поддерживалось в значительной мере общим инструментарием.

Окончательное административное разделение истфилов, тянувшееся примерно до 1980-го года, не рассекло гуманитарную сферу окончательно. В это время филологи, а потом и историки обращаются к современным подходам. Обаяние структурализма и его преодоление стали символами перманентного обновления и обогащения концептуальных подходов в рамках обеих наук в 20 веке. И усвоение новых подходов также способствовало усилению междисциплинарных связей. Стоит упомянуть хотя бы летние школы Ю.М.Лотмана, да и вообще круг идей, связанных с изучением социального через призму бинарных оппозиций и системности социального - через понятие воспроизводимого на разном материале инварианта.

И сегодня единство в гуманитарной сфере поддерживается в значительной мере общим инструментарием, понятийным аппаратом, созвучием концептуальных исканий. Что из этого должно уйти в школу, что остаться в академической сфере? Думается, в школу может уйти все, что угодно судьбе, главное, чтобы форма подачи была приемлемой для соответствующего возраста.

**Вопрос о способе научения способу**

А чтобы понять, какие трудности видны при постановке вопроса о форме подачи, форме научения тому или иному аналитическому приему, способу работы с данными, приходится учитывать как минимум три уровня популяризации научных истин.

Проблематика межпредметных связей, в частности, связи между историей и филологией может быть рассмотрена на нескольких уровнях. Мы представим эти уровни в "обратной" последовательности, от частного к общему: ученик - школа - наука.

Во-первых, с точки зрения практики интересно, как в голове отдельного школьника взаимодействуют, смешиваются и пересекаются сходные и тождественные факты, понятия и термины из этих предметных областей. Связь между предметами, лишь рисуемая как идеал будущего в практике школ, уже давно и активно идет в голове каждого отдельного ученика. От нас немного требуется: не создавать лишних барьеров, не разрушать мосты.

Во-вторых, небезынтересно проанализировать, что по вопросу межпредметных пересечений между областями Филология, Словесность, с одной стороны, и Обществознание, История, с другой стороны, зафиксировано в министерских документах, программах, стандартах и т.п. Тот факт, что объективно обширные содержательные и операциональные пересечения имеют место, не вызывает сомнений. Однако мы не найдем конкретных рекомендаций для учителей-историков и учителей-словесников по поводу того, на какие схождения и когда можно и нужно (для экономии усилий и улучшения общего результата) опираться. В программных документах о соседней области гуманитарного знания нет даже внятных упоминаний. Нет даже минимума интеллектуальных операций, терминов и понятий, которые должны быть усвоены в каждом классе.

Этот вопрос становится острейшим в связи с разработкой экзаменационных тестов в масштабах всей страны. Если они останутся на уровне вопросов "Сколько волосков было на макушке Карлы? в "Руслане и Людмиле" Пушкина? - Варианты ответа: 3, 5, 7, много", то их бесполезность вскоре станет очевидна. А потом противники этого проекта будут торжествовать и говорить, что "умом Россию не понять". Составление гуманитарных вопросников и выделение проблемного ядра для них не может идти по рецептам точных и естественных наук. Это тем более очевидно в условиях полифонии учебников. Если согласиться с тем, что тесты должны ориентироваться на измерение чего-то более общего, то надо договариваться о задании этого общего, инстументально-аналитического содержания списком.

В-третьих, совсем уж воспаряя над землей, неплохо было бы понять или попытаться понять, что в связи с вышесказанным думает высокая академическая наука в лице истории и истории литературы, политологии и литературной критики и т.д. Уже сегодня ясно, что проблематика и инструментарий гуманитарных наук, столь раздробившихся в 19-м веке, в течение 20-го века накопил массу новых и общих подходов. Семиотика, культурная антропология и социальная психология дали такие образцы анализа и выработали такие его инструменты, игнорировать которые - значит оставаться на уровне Карамзинского беллетризма.

Мы не можем слишком глубоко входить в эти вопросы, но рассмотрим два базовых понятия, выработанных в гуманитарии 20-го века: "бинарная оппозиция" и "инвариант".

**"Бинарная оппозиция" и "инвариант" как основа понимания системности**

Бинарная оппозиция, то есть двоичное или двустороннее противопоставление стало инструментом описания социального в начале 20-го века. Вот что сообщается по поводу оппозиции в учебнике для этнопсихологов: "Но какова форма бессознательных структур? По мнению Леви-Строса, в их основе лежат бинарные оппозиции (или двоичные противопоставления). / Важность принципа биполярности при восприятии мира подчеркивают многие исследователи, полагая, что уже первобытный человек пытался упорядочить окружающий мир, категоризуя его с помощью множества бинарных оппозиций: жизнь - смерть, небо - земля, солнце - луна, день - ночь, огонь - вода, животное - человек, мужчина - женщина, старший - младший, свой - чужой, счастье - несчастье, правое - левое, светлое - темное и т.п. Причем парность категорий сопровождалась у него абсолютизацией их противоположности" [Стефаненко 1999: 96]. Вот такой был дикарь, считал до двух. И Леви-Строс не лучше. В чем же тут новое? А про новое здесь не сказано.

Во-первых, никто не доказал, что бинарность - это свойство мира, а не нашего восприятия, но коль скоро такое восприятие не приводит к неприятностям, оно закрепилось. И для нас не важно, описание ли это, или мир действительно таков.

Во-вторых, абсолютизация бинарных оппозиций обусловлена тем, что мы не можем их так просто подвергнуть осмысленной критике. Для большинства читателей лягушка и собака оказываются в сфере "несъедобное", то есть приравниваются к камню. Не так в иных культурах. Где же здесь абсолютизация в смысле универсальности?

В-третьих, все оппозиции в принципе нейтрализуемы. Где же здесь абсолютизация в смысле устойчивости? Однако различие игнорируется лишь в особом контексте. Вы слышите: мокрый пло[т], и не знаете, плот или плод, пока не услышите продолжение. В православии человека, принимающего схиму, отпевают как покойного, потому что он уходит из мира, оставаясь физиологически живым. В Риме раб мог стать свободным и получить трехсоставное имя вольного человека, оставаясь членом семьи хозяина. В России крепостной мог быть выкуплен и стать ничьим.

В-четвертых, при нейтрализации особая, маркированная сторона всегда сливается с нейтральной, теряя признак-маркер. Особый социальный статус мог оцениваться по-разному, но главное, что он отличал от массы, от нулевого уровня. Так, женщины боролись за права, равные мужским, надевали мужскую одежду и т.д. Стремились избавиться от ограничительного, понижающего статус маркера. Дворянин в качестве наказания лишался маркера "дворянство", становился как все. Лишался повышающего статус маркера. В пост не едят скоромное, но в иное время не запрещается есть постное. Следовательно, маркировано скоромное, пища животного происхождения, добытая насилием. И т.д.

Нейтрализация оппозиций принципиально важна для понимания социальных противоречий и вызванных ими процессов. Но еще важнее понятие инварианта. Лингвисты заметили, что подобные системные схемы в разных языках могут наполняться разным материальным содержанием. То есть понятийные клетки могут наполняться так или иначе, но система остается. Например, русское [чь]ес[ть] и польское [чЪ]эщ[чь] доказывают функционально тождество [чь] - [чЪ] и [ть] - [чь].

"Различия в … исследовательских подходах можно постичь, используя старую философскую оппозицию понимания и объяснения или современные понятия emic и etic… во всех гуманитарных науках emic стали называть культурно-специфичный подход, стремящийся понять явления, а etic - универсалистский, объясняющий изучаемые явления подход" [Стефаненко 1999: 38]. С точки зрения emic, русское мягкое [чь] и польское твердое [чЪ] тождественны, они сменные маски некого инварианта. А точки зрения etic, в обоих языках есть мягкое [чь], это объяснение верно, но не помогает понять когда же надо говорить твердое [чЪ]. Взгляд изнутри системы дается непросто. Один из русских ученых пишет, что за границей ему пришлось (был вынужден) снимать большую квартиру, чтобы она соответствовала его статусу, хотя хотелось сэкономить. В Америке курятина не отличается принципиально от нашей, но подать ее гостям - знак антистатусный, знак бедности. А сколько раз наши корреспонденты критически оценивали одежду богатых американцев! А у них роль дорогого галстука играет счет в банке. И корреспонденты оказались жертвой своего видения, заигрались с подходом etic.

Для понимания социальной сферы важно то, что ситуативное материальное наполнение инварианта не меняет саму систему. Часто восстания рабов приводили к тому, что победители сами становились рабовладельцами. И только. Попытки смягчить условия содержания в тюрьмах привели к созданию экспериментальных лагерей, где отбывали срок исключительно "обиженные". Оказалось, что очень скоро в них стихийно сформировалась обычная трехуровневая иерархия: неработающие "воры" - работающая масса "мужиков" - "обиженные".

Социальные структуры обладают невероятной живучестью именно благодаря возможности произвольного наполнения. В этом смысле показательно, как решается проблема выбора знака социального статуса. В 1920-50-е - это полувоенная одежда. В 60-80-е - импортная одежда. В 90-е - это еще и мобильник, а сейчас, пожалуй, еще и телохранители.

Эквивалентные поведенческие стереотипы также могут материально различаться. Знатный римлянин держал высоко голову, а раб шел перед ним и подсказывал: "Господин, камешек" - чтоб патриций не споткнулся. Князь на Руси ни перед кем "не ломал шапку". Царь вынужден был сидеть на официальных приемах, даже если это подвижный мальчишка Петр Алексеевич. И т.д. Эти инварианты существуют (осмысляются и оцениваются) только в паре с противоположностью, в составе оппозиций: плебей мог и сам посмотреть на лужу на дороге; не-князь даже на морозе снимал шапку перед князем; не-царь не смел сесть в присутствии царя, даже если болели ноги.

В этом смысле "культурные" реформы Петра (брадобритие и насильственная европеизация одежды высших слоев общества) легко интерпретируются как смена декораций в рамках того же инварианта. Количество свободы не увеличилось. Любопытно, что и в советскую эпоху бородатого партийца даже на уровне райкома представить было невозможно.

Итак, поведенческие механизмы людей и групп определяются тем как они видят и строят мир вокруг себя, а видят они реальность, разбитую на противопоставленные парные категории. В 1920 году Ленин получил телеграмму из Томска, в которой его знакомый по ссылке сообщал: "твою речь" не печатают. Современный исследователь подчеркнул твою как некое нарушение [Козлов 2001: 214]. А Ленин, по-видимому, не подчеркнул. Это не значит, что и он сам всем тыкал. Просто в данном случае иначе определил для себя границу между "ты" и "вы".

Итак, понятийные оппозиций отчасти специфичны для данного культурно-исторического контекста. Их нейтрализация и смена содержания сторон оппозиции - не катастрофа, а условие существования системы понятий, способ достижения шаткого равновесия между картиной мира и реальностью.

Мы (поколение учителей) получили в наследство инвариант в виде фрейма: декабристы - Герцен - разночинцы - народники - легальные марксисты - эсдеки - большевики. Пусть вместо декабристов будет Сперанский, пусть на место Чернышевского встанет Аполлон Григорьев, а большевиков подвинут эсеры. Что с ним не делай, "против инварианта не попрешь", как остроумно заметил один семиотик. [Жолковский А. Мемуарные виньетки и др. non-fictions. СПб.: Звезда, 2000. С. 11.] В рамках системного, emic подхода надо не бородатость менять на безбородость, а расширять концептуальную базу. Все-таки литература (хоть и пророческая, как принято у нас) - это только тексты для 5% читающих, а Россия в 19 веке не только читала Чернышевского и Достоевского. Вот о них, об этих купцах с граммофоном и мужиках с сохой, о ямщиках с кистенем и пролетариях с гармошкой, о поручике Ржевском и дворнике-татарине, которых литература в рамках школьной программы отчасти звала к топору, отчасти втискивала в понятие не-народ, стоило бы узнать побольше, даже рискуя миновать составные части фрейма скороговоркой.

И еще два слова для людей нашего поколения, диалектику учивших как раз по Гегелю и его нахрапистых выучениках: там, помнится речь шла о некой "клеточке" как носительнице внутреннего противоречия, которая за счет этого противоречия движется и развивается. В общем можно сказать и так, что у структуралистов оппозиция - это гегелевская понятийная "клеточка" в разрезе. Конфликт в нее заложен за счет наличия признака-маркера у одной из сторон оппозиции (понятий, явлений) и одновременно конфликт принципиально неразрешим из-за однородности, близости двух сторон оппозиции, различие между которыми наличием маркера и исчерпывается. В известных условиях маркер игнорируется, оппозиция нейтрализуется.

**Операция "перевода" при изучении истории и литературы**

С точки зрения того, что происходит в голове ученика и оказывает решающее влияние на формирование коммуникативных способностей личности, в частности - способностей строить диалог с Другим и с Текстом, наиболее важным является вопрос об усвоении культуры "перевода" в широком, семиотическом смысле этого слова.

С точки зрения формирования представлений личности о мире и расширения границ этих представлений "перевод" как подстановка знаков одной природы вместо знаков другой природы является, очевидно, одной из базовых операций или механизмов при усвоении иной, в частности, предшествующей культуры. Культурное наследие усваивается нами неполно и неточно. Каждое новое время предъявляет свои вопросы к наследию веков, поэтому мы, во-первых, постоянно выбираем, чем можно пренебречь, а во-вторых, и выбранное прочитываем "со своей колокольни". Но это не беда, а благо. Такой относительно плавный сдвиг рамки интересов и интерпретаций не приводит к разрыву традиции. Поэтому как раз и возможна коммуникация между соседними поколениями. Поэтому-то ворчание "отцов" и дерзости "детей" взаимно понятны. Это позволяет сохранить связь с прошлым и в нем искать решения сегодняшних проблем. Без такого перенацеливания не было бы и развития культуры.

Однако время идет и разрыв между прошлым и настоящим становится препятствием для полного понимания. Например, у Чехова назойливого гостя выпроваживают, надевая на него шапку. Сто с небольшим лет назад этот жест имел особый смысл. Сейчас, особенно в новой городской культуре, головной убор не является обязательным элементом одежды для улицы. Ослабело и требование снимать головной убор, находясь под чьим-либо кровом. А в 19-м веке за "неприличное" хождение по улицам с неприкрытой головой и без шляпы в руках можно было и в полицейскую часть угодить. Это воспринималось как вызов, как символический отказ от определенного социального статуса. Соответственно, и шляпы были разнообразны (см. в сл. Даля), а их формы закреплены за сословиями и родами занятий. Так что современный читатель понимает этот фрагмент Чехова неполно: "У самой двери на брюнета натянули его пальто, надели на него шапку и толкнули в спину". (Надо же, - думает наш современник, - чуть до стычки не дошло, а хозяева так его обряжают). Нет, они ему грубят. Надевая на гостя его шапку, ему намекают, что ему пора удалиться. Ибо это был последний (для многих рефлекторно закрепленный) жест после слов прощания перед выходом за порог. Задерживаться под кровом в шапке было неприлично.

В связи с этим примером становится понятно, что традиции, образ жизни, привычки меняются, поэтому очевидное для автора текста 19 в. нуждается в пояснении в наши дни. Проблема "перевода" в широком смысле этого слова, то есть правильного понимания не только слов, но и иных знаков, поступков, ситуаций, является ключевой для усвоения предшествующей культуры.

Видный лингвист Роман Осипович Якобсон говорил о трех разновидностях перевода в таком широком, семиотическом смысле:

"1) Внутриязыковой перевод, или переименование, - интерпретация вербальных знаков с помощью других знаков того же языка.

2) Межъязыковой перевод, или собственно перевод, - интерпретация вербальных знаков посредством какого-либо иного языка.

3) Межсемиотический перевод, или трансмутация, - интерпретация вербальных знаков посредством невербальных знаковых систем" [Якобсон 1085: 362].

Прежде чем обратиться к вопросу "история как сфера господства операции перевода", нельзя не отметить, что с точки зрения задачи обучения культуре "перевода" в широком смысле история дает школьнику несравненно больше, чем филология.

**Школьная филология и воспитание публичной немоты**

Школьные филологические дисциплины мало что дают личности в плане повышения коммуникативных способностей, в частности, для усвоения операции "перевода". Утверждение несколько сенсационное, поэтому обоснуем.

Русский язык предлагается школьнику в виде тотально монологичной нормы. Ему говорят: напишешь \*итти, а не идти - получишь "два". Забывая сказать, что в хорошей библиотеке всегда найдутся книги, где напечатано еще по-старому итти. В чем тут дело? Общество нуждается в автоматической грамотности. Историческая перспектива, без которой и применение нормы в ряде тонких случаев невозможно, по большей части остается за пределами программы. Моторика вытесняет размышление над языком, о котором столько написано и до Л.В.Щербы и особенно вслед за ним. Грамотность по типу "шаг вправо, шаг влево наказуем" формируется зачастую вопреки личному опыту и потребностям и поддерживается малоизученными, но явно малоконструктивными для личности механизмами типа "Марьванна сказала". Вопрос "почему не иначе?" автоматически оказывается блокированным и в сфере внутриязыкового перевода. Если альтернативные варианты фразы оцениваются как стилистические ошибки (а времени на разбор деталей у учителя нет), то исключительно вопреки школе возможно появление мастеров слова.

На перемене дети скажут о чем-то "классно!". Но на уроке умные дети забывают все неуместное и подбирают синонимы из проверенных книг: великолепно, прекрасно, потрясно, нет - потрясающе. Это уже не де-автоматизация, которая нужна для медленного аналитического прочтения источника, а путы, которые сковывают мысли угрозой наказания за неграмотное мышление.

Еще сложнее вопрос о наследии 19 века. Язык Пушкина, которого принято почитать, но не читать, давно уже нуждается в переводе. Но учителям-словесникам не до того, они заняты пересказом идей образца 19 века, имеющих отношение к критикам-неудачникам, а не к авторам художественных произведений.

Возможно, что концлагерный уровень притязаний на неприкосновенность личности ученика, который проявляют и реализуют школьные филологические дисциплины, отражает инерцию старой догматической традиции, связывавшей Логос и творение и потому бывшей столь строгой к искажению канонического текста. Поза эмоционального оцепенения и переживание вины, навязываемое социально принятыми образцами грешнику и , весьма сходны. Однако, думается, эта традиция не удержалась бы до наших дней, если бы именно школьная филология (а не история - та грешила перепроизводством пустобрехов), всячески эксплуатируя эту традицию привития немоты социальным низам, не внесла бы столь ощутимый вклад в формирование целых поколений молчаливого большинства, с начисто кастрированной способностью публичной и письменной речи.

До мысли ли тут живой?

**Внутриязыковой и межъязыковой "переводы" на уроке истории**

Документы прошлого на уроках истории нельзя не разбирать, не прибегая к переформулировке. Любой историк просто вынужден объяснить, что в "прелестных письмах" - прелесть особого рода, то есть пропаганда, что "ревизские сказки" - не фольклор.

Не будем себе отказывать в удовольствии. Позволим себе еще один маленький камешек в соседний филологический огород. Урок литературы обычно опирается (в идеале) на уже прочитанный текст. На все тонкости, ясные учителю и заведомо неизвестные большинству учеников, нет времени.

Хотя давно уже раздаются голоса о том, что по большому счету чтение текста в классе с обширными комментариями и живым обсуждением в паузах не только потрафило бы лентяям, но и дало бы гораздо больше пользы с точки зрения формирования в классе общего понятийного контекста, силы уходят на вымучивание "этикетных" (в том смысле термина, какой закрепился для древнерусской литературы) сочинений с "собственным" мнением. Комментарий в идеале должен быть и языковой и реально-исторический. Но всего этого на уроках словесности пока явно недостаточно.

Ни на уровне стимуляции личного творчества школьника, ни на уровне восприятия лучших традиций русской школы нет ни малейшей надежды на переход от монологизма к диалогизму.

Даже и учителям-словесникам непросто усвоить простую истину: любая реплика в письменной или устной коммуникации является результатом выбора из ряда вариантов, результатом выбора между разными традициями и вкусами разных сосуществующих социальных групп. Не может быть абсолютно правильно выбора. Выбор всегда социально заострен.

До плюрализма ли тут?

Иное дело история. Здесь вопрос "почему не иначе?" стоит во главе угла. Почему Наполеон проиграл? Почему распался СССР? Специфика истории как школьного предмета ярко проявляется именно в ее внимании к причинности явлений. Правда, диковато смотрится: "Причины равенства многоугольников", "Причины непроверяемости гласных в корне", "Причины творчества Чехова". Причины возникновения и развития явления часто ускользают при рассмотрении материала иных школьных дисциплин.

От "почему" один шаг к перебору нереализовавшихся альтернатив. Это уже игра с "сослагательным наклонением". О котором историки любят говорить, что его в истории не существует, однако на практике без перебора вариантов в рамках объяснения случившегося не обходится. Альтернативность, выбор варианта развития - вот ключ, в котором начинает излагаться любой материал, подаваемый с исторической точки зрения. Но ведь и "перевод" - это поиск альтернативы описания.

Внутриязыковой перевод является стандартным способом построения исторической дефиниции: дань - это вид налога, там-то, тогда-то; дружинники, стрельцы, мушкетеры - это виды вооруженных формирований.

И внутриязыковой, и межъязыковой и перевод знаков на уроке истории является не конечной целью (как при переводе с английского), а необходимым компонентом реконструкции прошлого. С одной стороны, эти операция "перевода" играет вспомогательную роль, часто учитель дает пояснения между делом ("А, вы не знаете, что такое посад? Это ремесленный пригород."). Но, с другой стороны, гораздо важнее то, что результаты перевода сразу же помешается в более широкий контекст, они осмысляются, проверяются и закрепляются в процессе мысленной реконструкции целостной картины прошлого. Например, учитель случайно оговорился и сказал, что герцог ниже барона по положению. Дальнейшее приложение этого "перевода" к обсуждаемой ситуации приведет к обнаружению ошибки и ее исправлению. Вот в этом и состоит специфика обществоведческих сюжетов. Цели урока дают более широкие возможности для проверки адекватности перевода.

Внутриязыковой перевод ничем принципиально не отличается от межъязыкового перевода: "Слово о полку Игореве" = поэма о походе Игоря, "Юности честное зерцало" = образцовое зеркало для молодежи (правила поведения для начинающего светскую жизнь человека) . Грань здесь тонка, но именно детали, неявные различия особенно важны при освоении процедуры перевода. Перевод с архаичного русского на современный вполне способен показать все тонкости процесса.

Внутриязыковой и межъязыковой переводы не только не отличаются с точки зрения механизма, но и не могут быть строго разделены. Граница оказывается зыбкой, поскольку не ясно, считать ли старые термины заимствованиями из другого (древне- или старорусского) языка или прямым наследием прошлого (историзмами, как князь, боярин, полюдье, или архаизмами, как грамота - старое название документа, дань, десятина, тамга - старые названия налога). Не ясно также, как быть с терминами сенат, гладиатор, сеньор, школяр. Ведь на уроке они не переводятся с иностранного, а берутся из русского же языка. Для практический целей вопрос о границе между двумя первыми видами перевода не имеет существенного значения. Во всяком случае это всегда перевод слова словами.

Проблемы адекватности перевода были и остаются на первом плане. Так, говоря о древней истории, мы используем латинский термин колонии по отношению к Риму и Греции. Однако разница была. Греческая колония (apoikia) - это поселение основанное гражданами определенного полиса. Например, одни греки могли жить в Малой Азии, а спартанцы на Сицилии. Они продолжали пользоваться правами афинских или спартанских граждан по происхождению. Приезжая на родину, они не становились периэками (чужаками, "подселишимися"), как выходцы из других полисов. Жители римских колоний были провинциалами, они теряли римское гражданство. Эта существенная разница в статусе маскируется употреблением традиционного перевода колония.

Для адекватного перевода существенно учитывать конкретно-исторический контекст. Так, термин князь в догосударственную эпоху у славян обозначал выборного главу общины (сербское кнез в 19 в. - это примерно наше староста). Спорадически он выполнял функции жреца, отсюда чешское кнез, словацкое княз и польское ксёндз "священник". А в социальной структуре Руси термин князь уже противопоставлен терминам боярин, дружинник, а все вместе они противопоставлены терминам свободный общинник, (несвободный) смерд и т.д. Но социальная структура меняется. Усложняется и система терминов: теперь значение термина князь не равно значению великий князь. На следующем шаге развития термин князь противопоставляется терминам царь и великие князья (из царского рода, = принцы на Западе). Петр вводит новые термины и ступени для титулованных дворян: князь - граф - барон. Система стала еще сложнее. И на каждом шаге смысловое поле термина князь сужается.

Вывод очевиден. Значение элемента системы определяются его местом в системе. Любое изменение в системе терминов, понятий, сцепленных явлений одного порядка ведет к изменению значений/функций каждого элемента. Проще говоря, абсолютно правильно слово князь надо переводить словом князь. Всего не возможно учесть при переводе, но в пояснениях и комментариях можно так или иначе раскрыть суть тех содержательных, иерархических, ролевых оппозиций, в которые это слово вступало в данный период.

Не удержимся еще от одного камешка в филологический огород. Заметим, что при переводе с иностранного языка обычно не хватает времени именно на стилистическую отладку русского текста. То есть на уроке языка получается субпродукт. Смысл понял - и ладно. Это все равно, что приблизительно пообедать. Что ж это у них ни на что времени не хватает? Может переписывать поменьше, а побольше думать?

При трактовке же фактов прошлого приходится целенаправленно активизировать именно стилистические, а по сути понятийные тонкости. И тут же проверять адекватность достигнутого понимания применительно к широким и разнообразным контекстам.

Вместе с переводом в традиции науки и в логике истфиловского образования присутствует комментарий. Комментарий всегда есть выход за рамки собственно источника, непосредственного текста. Причем здесь рамки предметов размыты по факту. Пример, который приводит в лекциях И.Н. Данилевский:

Во многих рассказах о Куликовском сражении говорится о собранном 150000 войске, которое Дмитрий Донской вел к Дону. Теперь посчитаем. Воины на переходе едут "разоруженными", без шлема, кольчуги, вооружения. Для того, чтобы везти все это "хозяйство", на пять воинов предполагается одна телега. Телега с конем = 6 м. Посчитаем длину обоза: 150000/5Х6м. Получается, что длина обоза равна 180000 м., т.е. 180 км. Как в такой ситуации возможен "секретный" маневр с форсированием реки и занятием выгодной позиции? И вообще как управлять такой ратью?

Критический по сути комментарий к тексту, где применяется элементарный подсчет, уже давно не новость в исследованиях, но абсолютно нее применяется в практике образования.

**Межсемиотический "перевод" на уроках истории**

Межсемиотический перевод на уроках истории представлен в различных формах: это и постоянная сверка текста описания события с картой события, это и таблицы, списки, схемы, перечни, так или иначе комментируемые, переводимые в развернутую форму комментария. Все эти виды уплотнения информации представлены и в материале других школьных дисциплин. Однако принципиальное отличие состоит в способе использования.

В процессе изучения истории школьники читают карты, анализируют схемы, таблицы, диаграммы. Все это знаки, которые можно и нужно переводить в словесные сообщения. Например, путь Дария по Скифии можно нарисовать на карте, а можно рассказать о нем, то есть перевести в слова. Этот тип перевода знаков достаточно формализован. Есть легенда карты, где объясняются символы.

Если карта динамического события не понята на уроке истории, то нет и правильного ответа. На географии карты обычно статичны. Таблицы, схемы в точных науках бывают правильными или неправильными. Но неправильность вычисляется, а не подтверждается "ходом истории", точнее - рассказом о ней. Вот эта возможность проверки путем подстановки в общую картину и является спецификой предмета. Покажем отличие на литературном примере. У Пушкина герой "Скупого рыцаря" - барон. С литературной точки зрения этот выбор объясняется традицией. Баронство часто было признаком богача в первом поколении. И для читателя не так уж важно, выше это или ниже герцогства. Художественный текст понимается адекватно, хотя и не столь глубоко и без этого знания.

Но в историческом тексте упоминание баронов и герцогов сразу же приводит к необходимости выяснить, что вторые - выше по статусу, иначе не будет понятно, о чем же речь. Сам Пушкин умер в чине камер-юнкера. Мы знаем, что Пушкин был для этого чина уже староват. Но если мы занимаемся историей придворных званий, то мы обязаны поставить этот факт в систему: в то время чин камер-юнкера был эквивалентен званию армейского капитана или коллежского асессора в статской службе. Так исторический подход к фактам заставляет нас постоянно переводить, пояснять, искать объяснительные эквиваленты. Такого рода "перевод" - не самоцель, не имитация цели, как на уроке иностранного, а часть аналитической работы, адекватность которой проверяется комплексно на более высоком уровне целостной реконструкции представления о прошлом.

Перевод знака требует особого внимания к определенной системе знаков в целом. Надо учитывать место знака в его системе.

Появляются полки иноземного строя - меняется место и функции стрелецкого войска. Появляются типографии - меняется место в обществе и функции переписчиков. Для примера рассмотрим функции самовара. В 19 в. самовар - признак достатка и стабильности. В наши дни его вытесняют электрические чайники, самовар становится антиквариатом. Если он у кого-то и стоит, то, чаще всего, как украшение. Тот, кто пытался им воспользоваться, знает сколько дыма и сажи в дополнение к чаепитию получается. Раньше дым и копоть не имели альтернативы. Пушкин и Блок, надо полагать, их замечали, но оценивали иначе, чем мы. У них был иной контекст для сравнения. Заметим, слово самовар не изменило своего значения за 200 лет, но в новой системе предметов быта поменялся его статус и функции.

В процессе изучения истории школьники читают карты, анализируют схемы, таблицы, диаграммы. [Более трудным видом работы является описание исторической картины, но это и не "перевод" в чистом виде. О возможных подходах к описанию картины мы бы хотели вернуться в другом месте.] Все это знаки, которые можно и нужно переводить в словесные сообщения. Например, путь Дария по Скифии можно нарисовать на карте, а можно рассказать о нем, то есть перевести в слова. Так достигается объединение всех видов "перевода" при решение той или иной задачи.

**Иллюзия полноты знания как стигма словесного произведения**

В качестве одной из специфик гуманитарного знания хотелось бы остановиться не на самой очевидной. Это иллюзия полноты знания. Поясним, о чем идет речь. Главная часть сведений о прошлом приходит к нам в виде словесной информации. Можно представить себе учебник истории без картинок и карт, даже без хронологических таблиц, но без текста учебника быть не может.

Однако понимание сообщения всегда относительно. "Суть языка в том, что он сиюминутен, мимолетен и текуч" [Розеншток-Хюсси 1994: 172]. Однозначная референция (ситуативное смысловое наполнение) сообщения возможно только в устной речи. Если вам скажут: "Укажите среди нескольких присутствующих дородного, краснолицего, большеглазого мужчину" - то вы сравните и выберите того, у которого все три признака налицо: максимальный обхват талии, наиболее румяное лицо и при этом большие глаза. Вот это и будет однозначная, потому что реальная, референция. Но если летопись нам сообщает: "Был же Мстислав дороден, краснолиц, с большими очами…" [Рассказы 1993: 47], - то под это описание подпадает целый ряд типажей. Каждый ученик представляет себе некий общий портретный тип Мстислава Храброго (соправителя Ярослава Мудрого), но нарисуют они разные лица.

История - литература - фантазия. Как только мы переводим смысл сказанного нам на уровень наших собственных наглядно-образных представлений, мы вынуждены домыслить недостающие детали. Вот почему Поль Рикер утверждает: "Как повествовательный вымысел не лишен референции, так и референция, свойственная истории, не лишена родства с "продуктивной" референцией вымышленного повествования" [Рикер Герменевтика 1995: 69]. Здесь два встречно направленных утверждения.

Во-первых, "вымысел не лишен референции", то есть художественная литература существует в рамках конвенции "ври, ври, да не завирайся". Уже тысячи лет в фольклоре и литературе живет образ "золотого яблока". Конечно, у каждого из нас перед внутренним возникает взором свое яблоко, но это уже какая-то референция. Если нам попытаются в авангардной экранизации подсунуть золотую грушу, мы легко обнаружим подмену. Хотя заметьте, золотые яблоки в непосредственном опыте попадались не каждому. Из этого следует, между прочим, что художественная литература нам интересна, в частности, как пространство для расширения опыта, где можно какие-то элементы нашего опыта выстроить в иные сюжеты, из эмпирически знакомого материала смоделировать новые конструкции.

Во-вторых, и исторические тексты не лишены вымысла. Казалось бы, прошлое - однозначно. Если есть вымысел - то это уже не история, а ее фальсификация. Нет. При описании прошлого мы никогда не имеем всех параметров для полной реконструкции. Однако мы должны выйти на уровень наглядно-образных представлений, и поэтому мы вынуждены домыслить недостающие детали. Дети никогда не видели Мстислава, но каждый нарисовал его портрет, представил, каким он мог быть.

Ни о Евгении Базарове, ни о Иоанне Грозном невозможно говорить, не представляя себе тот или иной портрет, характер. Апеллируя к тому факту, что история говорит о реальных событиях и явлениях прошлого, а художественная литература - о событиях и явлениях, вымышленных на основе реальности, мы не должны упускать из виду несомненное сходство в объекте, существующее между ними. Точнее говоря - в способе существования объекта. Когда в классе учитель говорит о Евгении Базарове, то многие представляют себе актера из минской экранизации, а когда речь заходит о Грозном, то мы не можем себе не представлять Репинского решения или портретной реконструкции Герасимова. Наглядно-образное представление имеет ту власть над умами, что оно представляется полным и законченным. Оно чрезвычайно трудно поддается критике и выявить субъективные моменты порой удается только случайно. Образ лепится подсознательно. В ход идет материал книг, фильмов и картин. Иконография документальная дополняется художественной. Например, древнерусского воина даже в походе (в не только на поле боя) изображают в латах и шлеме. (Например, классика - "Три богатыря".) Иначе (в пору до введения униформы) не показать его социальный статус и роль. Хотя известно, что "тяжелые, накалявшиеся на солнце шлемы и брони надевались обычно перед самым сражением" [Слово 1979: 11]. Теперь нарисуем более близкую к реальности картину. Древнерусское войско на марше. Оружие и брони на возах. Вооружены только дозорные, но и они без шлемов, жарко. Похоже, что просто путешественники. Тоже нехорошо. Сопротивляется наш современник такой реконструкции. Вот вам и пример мифологизации истории.

Подобная же иллюзия полноты имеет место и в том случае, когда перед нами не "картинка", а текст. В чем тут дело? Польский филолог Юлиан Кжыжановский писал о том, что "одной из базовых черт литературного произведения, возможно, даже его главной чертой, является функция компенсации, как в жизни индивида, так и жизни коллектива осуществляемая при помощи того, что называется "интеллектуальной фикцией в литературе". [Krzyzanowski 1980: 51]. Он подчеркивал, что литературное произведение дает лишь своеобразную и очень упрощенную схему действительности, в отвлечении от всех тех трудностей, которые выставляет на первый план наш жизненный опыт. Эта иллюзорность полноты и замкнутости мира художественного произведения является его важнейшей чертой, авторское знание о предмете, отраженное в художественном тексте, и читательское, возникающее на его основе, являются полными и верными, пока они поддерживаются некоторой рамочной конвенцией.

**Иллюзия осмысленности прошлого как стигма исторического жанра**

Исторический текст как жанр опирается на строго отобранные источники. Автор текста оговаривает свои предположения, выстраивает аргументы. Где-то оставляет возможность выбора: могло быть так, а могло быть так. Где же здесь вымысел? Домысел читателя (а до него и авторское воображение) здесь заполняет громадное пространство смыслов, достраиваемых по необходимости для того, чтобы понять мотивы поступков людей и групп людей, детали быта и непроговариваемые социальные смыслы, ценности и цели.

Понимание текста включает в себя:

1) поиск более или менее адекватных референций для отдельных специфических словесных знаков;

2) позиционирование пространственно-временное;

3) позиционирование ролевое, как вариант - отождествление себя с героем,

3) и одновременно осознание себя вне описания исторического события;

4) точнее говоря: за рамками его, но все же в зоне действия отдаленных следствий исторического события.

Вот 4 группы параметров, которые "высчитываются" от читателя. Автор текста, написанного в прошлом, не мог учесть наши сегодняшние и тем более (чьи-то) "мои" индивидуальные представления об этих параметрах. Без них понимание текста не просто не будет полным, оно не состоится. Они помогают "относиться" к тексту. Они придают смысл истории. Без них историю читать просто неинтересно. Еще раз подчеркнем, что автор текста не мог почти ничего знать о своем читателе. Или многое представлял неверно.

Теперь, когда вы окончательно запутались, перейдем к примеру.

Событие: мести Ольги, древлянские казни. Поздней осенью 945 года был убит в древлянской земле Игорь. Вдова мстит за мужа [Рассказы 1993: 18 - 21].

Авторы: монахи 11 - 12 вв.

Читатель: наш современник, славянин.

Что же при восприятии текста оказывается субъективно значимым для конкретного читателя? Пойдем по пунктам.

1) поиск референций для специфических слов: ладья - рассказы о дубках, днепровских больших лодках-однодеревках конца 19 в.; баня - бани "по-черному" в российской глубинке с маленькими окнами у потолка для тяги, дверь загорится - и не выскочишь;

2) позиционирование пространственно-временное: первое древлянское посольство плыло в Киев по Припяти и Днепру, это севернее тех мест, где в 19 веке жило большинство "моих" родственников; кстати, для нашего современника стало важным, что оттуда до Чернобыля совсем близко, но до "Чернобыля" еще более 1000 лет;

3) позиционирование ролевое: "я" не могу принять черный юмор княгини, хотя и к древлянам как предкам полесских хитрых "лесовиков" особых симпатий могу не испытывать; кому-то жалко сгоревших воробьев, да и голубей - они-то уж точно не виноваты;

3) осознание себя вне события: несмотря на сильный эмоциональный фон, явное отождествление себя с этими людьми (я читаю оригинал летописи, мои предки могли стоять в толпе зевак-киевлян, илу у ямы, из которой пытались выбраться послы, или смотреть из лесу на пепелища родного Искоростеня), я стараюсь держать себя в рамках холодной научной объективности - между нами мало общего: даже христианин-летописец восхищен мудростью княгини, а мне ее штуки кажутся не очень умными;

4) в зоне действия отдаленных следствий события: середина 10 в., вокруг Киева на 50 с лишним верст - зона действия какой-то славянско-варяжской государственности; сегодня это даже не российская территория; пошире взглянуть - так наша родина вообще Африка, но многое узнается: отсутствие разделения властей, беспредел (хапуга Игорь заслужил свое наказание), власть оторвана от народа, народ пассивен, потому что плоды труда все равно отчуждаются… Многое узнается в этом летописном пассаже, хотя не исключено, что все это - иллюзия. Вот! Такое количество деталей "узнается" (никак не упомянутых в тексте), что это просто не может не быть иллюзией.

Но если убрать иллюзию, читательскую самоидентификацию и т.п., то не останется субъективного смысла читать все это и обсуждать летопись.

Я и мы (реликты соборности как каламбур)

Евгений Розеншток-Хюсси обращал внимание на иллюзию равноправия грамматических лиц, вызванную их формальным соположением в грамматике. Так, он писал, что сказать о себе amo "люблю" труднее, ответственнее, чем о другом - amat "любит". По его мнению, "естественное правило осторожности" заставляет либо не говорить о себе, либо говорить лишь в особой ситуации, но и это связано с особым ощущением эмоциональной нестандартности высказывания (эмфаза) [Розеншток-Хюсси 1993: 108-109]. "Естественные" правила в разных культурах довольно сильно отличаются. С одной стороны, ни один нормальный русский (владеющий нормативным литературным русским языком) о себе всерьез не скажет "мои творческие замыслы, весь свой талант я посвятил служению поэзии…". Так может сказать только персона, назначенная в поэты по разнарядке. Просто это нескромно. Однако и деструктивные для самооценки высказывания типа "Мы, империалисты, стремимся разжигать пожар войны", "Я как ретроград всю жизнь служил регрессу" тоже вряд ли уместны на каком-либо языке. С другой стороны, англоязычные самохарактеристики для работодателей требуют от японцев и славян известного усилия, им трудно хвалить себя, потому что язык навязывает более или менее жесткие правила вербализации самооценки.

Я прячется за мы в научных и публицистических текстах. И получается почти анекдотическая сумятица понятий: "Мы не можем не признать, что наша коллективизация была ошибкой, но в результате ее исправления мы стали покупать зерно за границей". Это соборное "мы" мы с вами легко дешифруем: "Исследователь (=мы-1) не может не признать, что проведенная руководством страны в 1930-е гг. (=мы-2), коллективизация была ошибкой, но в результате ее исправления руководством страны в 1960-е гг. (=мы-3) Внешторг (мы-4) стал покупать зерно за границей". А теперь представьте, каково англосаксам с дубовым ощущением своей приватной границы читать в статье современной 20-летней журналистки: "Эх, зря мы маршалов расстреляли". Она-то тут причем?

"Русские переводчики Евангелия еще более обобщили ее [мессианскую идею]: на роль авансцены для мессии выдвинули Россию. Это вам даже не человекобог, это богострана! Мощное мифически языческое "мы" крестьянской общины (у каждой общины - свое мы язычески, диалектно индивидуальное) враз заковали в единое Мы коммунистическое [Пешков 1996: 23]. За этим утверждением видится более общая проблема - границы личности, как они осознаются в разных ситуациях, с одной стороны, и гармонизация разных языков культуры во внутреннем диалоге личности как другая ипостась той же проблемы.

Границы личности, как они осознаются в разных ситуациях, не есть величина постоянная. Более того - это величина контекстуально зависимая. И история помогает этот факт осознать и принять. М.М.Бахтин указывал, что специфика гуманитарной мысли состоит как раз в том, что эта мысль направлена "на чужие мысли, смыслы, значения" [Бахтин 2000: 300]. Вы никогда не были фараоном, но вам не понять смысл исторических событий, если вы в какой-то мере не отождествите себя с ним, не обеспокоитесь безопасностью границ или добычей рабов. Что дает этот опыт постановки себя на чье-то место? Этот опыт помогает нам правильно строить диалоги. И с реальными собеседниками. (Например, бабушка не гуляет по Интернету, поэтому ей приходится объяснять очевидные вещи.) И с текстами. (Князья делят землю и ссорятся, а в это время приближаются кочевники. Ситуация знакомая. Два ваших друга делили петарды в классе, а в это время вошел учитель.)

Но эти параллели, умение понять другого, встать на его место - это только часть проблемы. Границы того, что мы называем "я", тоже подвижны. "Я" как ученик (надо делать уроки) противоречу своими интересами мне же как футболисту (хотелось бы поиграть). И таких противоречий полно. Самое простое решение - пренебречь интересами какой-то своей стороны. Но это плохое решение. История представляет нам огромное количество поучительных примеров неожиданных способов разрешения таких конфликтов. Путем возникновения новых. Россия и Швеция воевали за выход к Балтике. Теперь там три балтийских государства.

Гармонизация разных языков культуры во внутреннем диалоге личности является проблемой, которой специально не занимается ни один учитель, да и сам человек научается решать эту проблему между прочим. От этого проблема не исчезает. Каждый человек владеет несколькими вариантами родного языка. Где есть варианты, там есть и проблема выбора. Вряд ли современный школьник обращается к родителям на "вы". (Хотя так бывало в крестьянских семьях.) Вряд ли он говорит с ними так же, как со своими сверстниками. (Че тебя рэп не прикалывает?) Вот уже пространство для выбора. Язык геометрии хорош для доказательств. Почему же мы его не используем, чтобы доказать что-то другу? (Дано: хочется на концерт; билеты у перекупщиков - дороже, ехать на трамвае - дольше. Следовательно: чтобы удачно занять очередь в кассе, надо встать пораньше, ехать на метро.)

**Деталь и интерпретация в истории и филологии**

Это пространство выбора расширяется не только за счет опыта собственного общения, но и за счет текстов культуры. Мысль собеседника почти всегда можно уточнить при надобности. Переспросить. Но у автора текста, написанного давно, ничего не спросишь, кроме того, что дано в тексте его произведения. И текст литературный, и текст исторический дан нам как константа. Чтобы перетолковать его смысл для себя, мы должны учесть позицию его автора. Что он хотел сказать. О чем он не говорит, полагая, что это читателю и так известно.

"…и молодой Алексей стал жить покамест барином, отпустив усы на всякий случай" (Пушкин, "Барышня-крестьянка"). Почему "барином"? Разве он не был барином до сих пор? Был, но после университета у них с отцом были разногласия насчет будущей службы: отец хотел, чтоб он стал чиновником, а сыну хотелось в офицеры. Вот он пока и пережидал в деревне, как бы помогая отцу управлять имением. Потому что бездельничать дворянин не имел права. Почему усы - "на всякий случай"? Потому что усы разрешалось носить военным. Пока мы не учтем такие детали, мысль Пушкина нам не будет понятна до конца.

Скандинавия … дала нашему отечеству первых государей, добровольно принятых славянскими и чудскими племенами, обитавшими на берегах Ильменя, Бела-озера и реки Великой. "Идите, - сказали им чудь и славяне, наскучив своими внутренними междоусобиями, - идите княжить и властвовать над нами...". Сие случилось в 862 году, а в конце Х в[ека] Европейская Россия была уже не менее нынешней... (Карамзин Ник. Мих., "Записка о древней и новой России в ее политическом и гражданском отношениях"). Какие вопросы к автору возникают у современного читателя? Почему "наскучив"? Так и рисуется толпа зевающих, как Онегин, древних славян. Но это особенность словоупотребления, вполне нормальная в то время. Не будем придираться к стилю. Будем придираться к деталям.

1. Титул "государь" по отношению к новгородскому Рюрику - это анахронизм, государи у нас появились позже. Дело не в слове, а в концентрации власти.

2. Что же сказали "чудь и славяне"? Берем летопись: "Поищем себе князя, который бы владел нами и судил по праву" [Рассказы 1993: 10]. И века спустя новгородцы заключали с князем "ряд", договор, ограничивавший рамки компетенции князя и его власть.

3. "…в конце Х в[ека] Европейская Россия была уже не менее нынешней..." Что хотел сказать этим придворный историограф? Что Финляндия, выход к Балтике и Белому морю, значительная часть Польши, Причерноморье и Крым, Волга и северный Кавказ были под властью потомков Рюрика? Сказал он именно это. Но почему тогда в Полоцке сидел Рогволод из-за моря, которого покорял Владимир? Почему через сто лет Владимир Мономах описывает путешествие через древлянскую землю (80 км. от Киева) как военный подвиг? Что, Карамзину это было неведомо?

Нет. Позиция автора такова, потому что он учитывает позицию будущего читателя. ""Записка" составлена Н.М.Карамзиным по просьбе великой княгини Екатерины Павловны, младшей сестры Александра I и представлена императору в марте 1811 года в Твери". Наверное, прямо сказать, что военные дружины скандинавов приглашались по договору, что власть князя еще долго сосуществовала с мощной общинной структурой, что на территории Европейской России были десятки маленьких суверенных территорий, было бы неуместно. Но Карамзин не кривил душой. Он представлял дело так, как будто все события от Рюрика до Александра Первого представляли собой последовательные этапы централизации территорий. В это логике все события целесообразны и монологично ведут к Российской империи.

**Плюрализм трактовок и правда жизни**

Нам сейчас интереснее представлять иную модель. Модель возможной множественности решений допускает, что периодически кризисные ситуации разрешаются в одном из возможных направлений. Например, потомки Рюрика могли и не дойти до Киева, а пошли бы в Полоцк. Хазарское государство стало бы основой Киевской Руси. Исторический дубль Святослава смог бы объединить Русь с Болгарией. Византия бы вошла в состав этого государства, и Черное море стало внутренним морем нового государственного конгломерата.

Да, этого не случилось. Эти фантазии - наивны. Но столь же наивны и тенденциозны и представления о целенаправленности истории. Сегодня социальные предпочтения таковы, что поиск нереализованных вариантов как форма осознания причин выбора реального хода истории (как вариант - пересмотр устоявшихся схем) становится общим местом. Обратимся в качестве примера к сегодняшнему публицистическому тексту о пиратской продукции. В нем автор органично выходит на следующий историографический пассаж: "Исторический материализм категорически отвергает сослагательное наклонение. Все было так только потому, что иначе и быть не могло... А вдруг - нет? Вдруг случайность есть проявление другой случайности? Так ли уж был обречен на неудачу атомный проект нацистской Германии? Пойди немецкие ученые другим путем, выдели Гитлер миллиард-другой рейхсмарок этак в 1938 году, какова была бы нынче карта мира? ... Другой была бы и страна, владей "технологией динозавров" отечественные заговорщики образца 1991 года. Смоделировали бы Михаила Сергеевича и от его имени обратились бы к народу с призывом…" [Щепетнев 2001: 50].

История творится не ради конкретного будущего, а в процессе воплощения сиюминутных целей. Однако точка зрения из будущего оказывается порой более глубокой. Современник иногда не видит того, что очевидно для нас. "В каждую эпоху и в любом обществе изучение и познание истории, как и всякая иная социальная деятельность, подчиняются господствующим тенденциям данного времени и места" [Тойнби А. Дж. Постижение истории // http://kulichki.rambler.ru/~gumilev/]. Каждая эпоха слепа по-своему.

Содержательная типологическая параллель между языком и обществом как сложными развивающимися системами состоит в том, что необходимым условием эволюции в том и другом случае является сосуществование и наложение старого и нового. В обществе это может быть осознаваемо как многоукладность экономики, переходные состояния в социальных структурах и т.п. В языке этой двойственности соответствует сосуществование разных вариантов языка, включая и элементы (и даже фрагменты) иноязычных систем, меняющих свой статус и роль в обществе с течением времени.

Реальная картина жизни общества сложнее схемы, прописанной законодательно. Например, сейчас в структуре российского общества заметную роль играют беженцы, вынужденные переселенцы, иногда это большие группы мигрантов. Это уже существующий фактор, хотя в законодательной базе сплошь и рядом не существует адекватных форм легализации складывающихся отношений. То же самое и в Латвии, где значительная часть жителей - не имеют статуса граждан. Если описать ситуацию просто, то власть как "законодатель" хотела бы, чтобы их не было. Но они занимают известное место в структуре экономических отношений. И без них ситуация станет хуже. Представьте, как бы подскочили цены в Москве, если бы удалось в действительности блокировать стихийный завоз южных фруктов. Поэтому власть как "хозяин" объективно не заинтересована в искоренении "сверхсхемных" явлений в обществе, декларации о необходимости искоренения таких явления дают возможности платить поменьше тем, кто выпадает из схем.

**Параллель с живым языком**

Реальная картина жизни языка также сложнее нормы, прописанной в грамматиках. Говоря об изменениях последнего десятилетия в публичной речи, лингвисты и публицисты обычно клеймят жаргонные и английские слова, проникшие на ТВ и в СМИ. Но это не все. Гораздо значительнее изменения, связанные с распространением речи "без бумажки". Принцип "Сначала завизируй - потом импровизируй" канул в прошлое. В результате как в речи дикторов, так и в речи персонажей масштабно проявляется "неполный стиль произношения": все эти бесчисленные "хоит" вместо "ходит", "дистытьно" вместо "действительно", "в диноз дьятом году" вместо "в девяносто девятом" и т.д. К чему это приведет в дальнейшем, прогнозировать невозможно, но понятно, что эти "беззаконные" явления живут и помогают людям понимать друг друга уже сейчас. И отменить их невозможно.

В этих двух примерах важно в первую очередь то, что они помогают понять, что такое слепота современника. Для сегодняшнего патриота Латвии русские в его стране - это историческое недоразумение. Для человека, с детства говорящего "мхатовским" русским языком, то, что происходит в речи СМИ - безобразие. Однако, с объективной точки зрения, хотя эти явления не вписываются в норму, но органически присущи развивающейся системе. История учит, что во всех подобных конфликтах развитие идет не в соответствии с нормой, а в соответствии с иными закономерностями. Норме придется подвинуться.

**"Против инварианта не попрешь"**

Земская реформа 1555-6 гг. отменила систему "кормлений". Чиновники стали получать жалование. Однако в течение последующих веков взяточничество было и остается проблемой, с которой борется власть. Кормления были частью системы. После отмены они трансформировались во взятки. И продолжают существовать как несистемный элемент социальных отношений. Сколько еще в нашем обществе существует и реально работает подобных схем регуляции и распределения, которые не вписываются в общепринятую, нормативную картину? Они являются частью системы, но не признаются как легальные механизмы.

Общество не может признаться в том, что оно само не в силах понять, по каким законам живет. В течение столетий в школу в качестве учителей вытеснялась та часть активного населения, которая не могла занять более выгодное место в социальной структуре. И при существующих ныне условиях в школе работают фанатики и неудачники. Каким образом, школа выполняет не формальный, а реальный соцзаказ? В ситуации господства ручного труда в стране с сырьевой экономикой производство 100% отличников было бы настоящей катастрофой. Кроме того, школа является тем полигоном, на котором производится первичное расщепление подрастающего поколения на законопослушных работников, которые будут жить в соответствии с писаной нормой, и на активный слой, который усвоит неформальные правила игры в сером и черном секторах жизни общества. В этом смысле наша школа эффективна. А вздохи по поводу качества образования являются традиционными. Их тоже надо вписать в систему как сверхнормативный элемент.

Уроки истории и литературы, как и собственный интерес школьника к прошлому и художественным произведениям прошлого (быть может, в большей степени), помогают овладевать иными языками культуры. Почему так популярен, узнаваем и многим приятен Б.Акунин с его стилем конца 19 века? Потому что русская классическая литература делает нас людьми 19 века. Не просто людьми 19 века, а людьми, стоящими на позициях просвещенного дворянства 19 века. 20 век здесь мало что добавил. Современный русский литературный язык остался с 19 веком. И оценка прошлого, русской истории у нас осталась в общем из 19 века. И даже авантюра с мировой революцией в первой половине 20 века и ее частичное воплощение в виде практически славянского в Европе соцлагеря во второй половине 20 века постижима умом и может быть объяснена лишь как очередная попытка обретения Царьграда.

Альтернатива, реально стоящая перед каждым школьником, - "делать жизнь с кого?" - выглядит так: овладеть всем культурным богатством, которое выработало человечество, данным через призму дворянского 19 века, то есть стать человеком несколько "не от мира сего", или же сохранить прагматическую цельность и простоту душевной организации "сына века сего". Первый выбор требует целенаправленной интеллектуальной работы. (Второй - тоже, но о нем принято говорить как об отсутствии выбора.) Обратимся к заветам акад. Д.С.Лихачева: "Не должно быть слепых к красоте, глухих к слову и настоящей музыке, черствых к добру, беспамятных к прошлому. А для всего этого нужны знания, нужна интеллигентность, дающаяся гуманитарными науками…" [Лихачев 1993]. Вы понимаете, что это полемика. Это приговор, который выносит самая "интеллигентность, дающаяся гуманитарными науками". "Сыны века сего" кричат громко и безобразно. А в этой цитате только одно слово доказывает, что это приговор. Имеется в виду "настоящая музыка". Не должно быть взяточников, не должно быть ненастоящей музыки. Поскольку мы ведем речь об истории и литературе, остановимся на "глухих к слову" и "беспамятных к прошлому". Кто здесь имеется в виду? Те, кто не понимают Пушкина и Гоголя, часто выражаются довольно метко, хотя порой и непечатно. Значит, имеется в виду личная отключенность от традиции литературного, печатного слова. Это когда пушкинское "из топи блат поднялся пышно, горделиво" понимают как указание на криминалитет. Но и беспамятство тоже клеймится специфическое. Имеется в виду не "мое" прошлое, а "наше" прошлое. "Мы" (более или менее стандартно интеллигентные люди) помним обстоятельства дуэли Пушкина лучше, чем наши собственные драмы 20-летней давности. Поэтому у нас общее прошлое. Это и Куликовская битва, и первопечатник Иван Федоров, и ботик Петра, и еще тысячи деталей общей судьбы. По-разному оцениваемых, но достаточно общеизвестных. Путь к ним не заказан никому. Пароль простой - русский язык 19 века с известными добавками. Язык этот смешной - "отнюдь", "надобно", "сей", "ея Императорское Величество"… Как только особенности речи Пушкина и Карамзина перестали восприниматься как странность, можно считать, что основы интеллигентности заложены. И мы (учителя) должны понимать, что дистанция между "я" и интеллигентным "мы" постоянно и неуклонно возрастает. Следовательно, и усилия, которые должен затратить любой ребенок на преодоление этих 200 лет, не должны недооцениваться. 200 лет, а ему 10. Год за 20! Без помощи среды, семьи это практически невозможно. Усвоение культуры прошлого не является естественным, предписанным природой путем формирования личности. Ребенок усвоит не более того, чем владеет "без словаря" его ближайшее окружение.

Многие обращали внимание на то, что западные учебники написаны просто. Наши сложнее. Они уже самим языком задают некоторый нетривиальный барьер. Это уже определенный способ отсеять своего читателя. И здесь нет середины. Либо автор смыкается с традицией, либо принимает актуальный уровень своего читателя. Невероятно сложный выбор. Настолько сложный, что даже выбор простого как мычание стиля не дает гарантий на успех. Учебники детям выбирают взрослые. Они безусловно консервативны в своей массе.

Все эти разноплановые мысли (вариативность картины прошлого; несовершенство нашего взгляда на язык и общество, то есть на то, как мы в действительности живем и говорим; трудности выбора между "вызовами" прошлого и будущего в образовании) ведут нас к одному ключевому вопросу. История и литература в школе помимо каких-то своих предписанных и ясных целей соучаствуют в формировании личности, на примере авторов прошлого научая его вести отсчет своей собственной точки зрения от чужого мнения, научая его элементарным законам "гуманитарной относительности". Акад. Д.С.Лихачев прямо указывает на то, что инструментом для овладения словом и прошлым является филология. Филология - как некий набор знаний о том, как понимать другого.

При этом кажется, что без ответа остается вопрос о соотношении истории и литературы. Это не так. Вопрос должен быть решен так, чтобы вопроса о границе в безусловном разделительном смысле не возникало. Надо признать факт широкого пересечения этих областей знания и смириться с тем, что историк с филологом - братья на век.

**Список литературы**

Krzyzanowski Julian. W swiecie bajki ludowej. Krakow: Ossolineum, 1980. P. 51.

Аверинцев С.С. Филология // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: СЭ, 1990, с. 544-5.

Бахтин М.М. Проблема текста // Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2000. С. 299-335.

Винокур Г.О. Введение в изучение филологических наук // Проблемы структурной лингвистики. 1978. - М.: Наука, 1981. С. 1 - 58.

Карамзин Н.М. Записка о древней и новой России в ее политическом и гражданском отношениях

Жолковский А. Мемуарные виньетки и др. non-fictions. СПб.: Звезда, 2000. 244 с. [Urbi. XXX. Новые записные книжки. 5].

Козлов В.П. Обманутая, но торжествующая Клио. - М.: Росспэн, 2001. 224 с.

Концепция образовательной области "Филология" в 12-летней школе. 2000.

Лихачев Д.С. Об искусстве слова и филологии // Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. М.: Дет. лит., 1993. Письмо 30-е. С. 195-203.

Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1978: 783, 672

Пешков И.В. М.М. Бахтин: от К философии поступка к Риторике поступка. М.: Лабиринт, 1996. 176 с.

Рассказы русских летописей. Перевод и составление Т.Н.Михельсон. - М.: Изд. центр "Витязь", 1993. 336 с.

Рикер Поль. Герменевтика. Этика. Политика. М.:Academia, 1995. 160 с.

Рикер Поль. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М.:Academia, 1995. 416 с.

Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность. М.: Лабиринт, 1994. 213 с.

Словарь литературоведческих терминов /Ред.-сост. Л.И.Тимофеев, С.В.Тураев. М.: Просвещение, 1974. С. 435-6.

Слово о полку Игореве/ Вступит. ст. Д.С.Лихачева. М.: Дет. лит., 1979. 222 с.

Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. Учебник для студентов ВУЗов по спец. "Психология". - М.: Ин-т психологии РАН, "Акад. проект", 1999. - 320 с.

Тойнби А. Дж. Постижение истории // http://kulichki.rambler.ru/~gumilev/

Чехов А.П. Гордый человек // Чехов А.П. Собр. Соч. в 12 тт. Т. 2. С. 226-230.

Щепетнев В. Иллюзия недостоверности //Компьютерра. № 4-5(381-2) 2001 С. 50.

Якобсон Р.О. О лингвистических аспектах перевода // Якобсон Р.О. Избранные работы. М.: Прогресс, 1985. С. 361-368.