

Мария Литовская

Адаптация массовой литературы «высоким»
литературоведением как проблема современного
российского образования

Литературное образование в современном российском обществе — одна из актуальных тем для обсуждения на разных уровнях общества: от президента до рядового жителя страны¹. В Государственной Думе несколько раз поднимался вопрос о «неподъемности» для рядового школьника великих русских романов из школьной программы. Общество наиболее болезненно воспринимает введение единого государственного экзамена (ЕГЭ) именно по литературе. Негосударственная организация Родительский комитет требует (и частично добивается!) запрета на продажи некоторых книг, рекомендованных учителями в качестве дополнительного чтения, а также текстов массовой литературы². Эти и подобные факты свидетельствуют не только об озабоченности взрослых полноценным воспитанием детей, но и о том, что знанию художественной литературы в российском обществе, несмотря на его значительные трансформации, по-прежнему приписывают особенную важную роль.

В функционировании современного российского института литературы на протяжении последних десяти-двенадцати лет непрерывно происходит, с одной стороны, адаптация кри-

© TSQ № 44. Spring 2013. © Maria Litovskaya, 2013.

¹ См., например, только за 2013 год: Владимир Путин раскритиковал школьную программу по литературе // Вечерняя Москва, 2013. 9 февраля; <http://novostiliteratury.ru/2013/04/klassiki-protiv-sovremenности-diskussiya-v-tem-vremenem-o-shkolnoj-programme-i-ne-tolko/>; Трушкин А. Шкала и школа // Огонек. 2013. № 29 и др.

² См.: <http://zhabreev.livejournal.com>

тикой и литературоведением «высокой» литературы к возможностям широкого читателя, с другой — легитимизация литературы массовой, традиционно воспринимаемой в российском обществе как «низовая». Этот процесс не является уникально российским, он с большей или меньшей интенсивностью существует во всех странах, которые являются референтными для российских деятелей культуры, но в России из-за своеобразного положения литературы в обществе он идет довольно болезненно, а в сфере образования последовательно тормозится.

Это немудрено, учитывая, что постсоветскому обществу в наследство остался советский просветительский проект, который, в свою очередь, продолжил дореволюционный. Важной его особенностью была установка на то, что литература — средство не столько развлечения, сколько духовного развития и просвещения народа; учебник жизни, а воспитание полноценного гражданина предполагает обязательное обучение его говорению о родной литературе. При этом неизбежно формировались довольно строгие ограничения на интерпретацию высокого/низкого в литературе, заданные демократической критикой первой половины XIX века³.

Обучение литературе должно было осуществляться в учебных заведениях различных уровней и профилей с постепенным выделением из числа учащихся широкой группы профессионалов, для которых распространение знания о литературе стало профессией. Для того чтобы литература успешно выполняла предназначенную ей функцию внутрисоциальной коммуникации, задавался единообразный отбор художественных текстов для обязательного изучения. Характерно, что преподавание литературы вовсе не предполагало умение самому создать литературный текст или детальное знание того или иного текста, от ученика требовалось усвоить его правильную интерпретацию и запомнить расположение текста в символической иерархии культуры.

³ Гудков Л., Дубин Б., Страда В. *Литература и общество: Введение в социологию литературы*. М., 1998.

Успешная борьба с неграмотностью и, особенно, постепенное создание единых (или сходных «на выходе») учебных программ по литературе — единственному предмету искусствоведческого цикла, входящему в обязательное обучение на протяжении всех лет, — привели к тому, что проект знакомства всех выпускников российских школ с именами и некоторыми текстами классиков литературы был реализован. Конечно, интерпретация литературных текстов, включенных в учебники, и набор произведений, входящих в обязательную программу обучения, со временем менялись, порой кардинально, литературу в школе и вузе преподавали педагоги разных взглядов и степени эрудиции, наконец, существовали и существуют различные программы, связанные с разными методиками обучению литературе, но, хотя в литературоведении шла напряженная борьба за интерпретацию классического наследия⁴, в русском литературном образовании никогда не было серьезной войны канонов. Из школьных программ выводили одни писательские имена, включали другие, но литература как единство всегда считалась, в первую очередь, средством воспитания гражданских добродетелей и символической скрепой общегосударственных, а не только национальных или сословных ценностей. Переводные и выпускные школьные экзамены различных форм подводили итог усвоения именно этих ценностей.

Соблюдение конвенций требовало от интерпретаторов литературного процесса жесткой отрицательной оценки или замалчивания литературы, мешающей осуществлению проекта Просвещения. Заведомо предполагалось, что текст, отнесенный к «низовому» искусству, не заслуживает рассмотрения как явление художественное, что принцип защищенного сотрудничества по отношению к нему перестает работать, тем самым устанавливалась его «недостойность» или ущербность. Борьба с развлекательными, то есть «пустыми» текстами входила в число добродетелей критики, принижавшей символи-

⁴ См.: Загидуллина М. *Пушкинский миф XX века*. Челябинск, 2001; Моклок Ю. *Пушкин в 1937 году*. М., 2000; Рейтблат А. *Как Пушкин вышел в гении*. М., 2001.

ческое значение формирующейся массовой литературы в глазах образованного сообщества, которое, конечно, периодически читало «костюмные» или сентиментально-любовные романы и пело романсы, но делало это почти невидимо для «большой» истории литературы⁵.

Резкая смена общекультурных ориентиров произошла, когда «в условиях практически всеобщей принудительной и „понижающей“ социальной адаптации в 1990-е годы преобладающая часть россиян перешла на <...> стереотипизированные образцы массовой культуры»⁶. Массовая литература широко распространяется, возглавляя рейтинги издания и продаж⁷. Однако понадобилось почти десятилетие прежде, чем появились первые отечественные литературоведческие работы, признающие, что чтение массовой литературы — дело добровольное, а значит, ее широчайшее распространение связано с внутренними потребностями читателей⁸. Отсутствие рефлексии по поводу игнорирования массовой литературы как неотъемлемой части литературного процесса и опыта ее анализа приводит к резкому размежеванию российского литера-

⁵ Немногочисленные исследования по «низовой» русской литературе 1920-х гг. были практически приостановлены в 1930-х. См. об этом: Чудакова М. О. *Социальная практика, филологическая рефлексия и литература в научной биографии Эйхенбаума и Тынянова* // Тыняновский сборник. Вторые тыняновские чтения. Рига, 1986.

⁶ Дубин Б. В. *Библиотеки сегодня: новые контексты и старые проблемы*. В сб.: *Поддержка и развитие чтения: тенденции и проблемы (по итогам пяти лет реализации Национальной программы поддержки и развития чтения в России)*. М., 2011. С. 30.

⁷ Так, например, в 2008 г. среди отечественных писателей наиболее востребованными были Дарья Донцова (9,8 млн. экз.), Юлия Шилова (3,7 млн. экз.) и Татьяна Устинова (3,2 млн. экз.), среди зарубежных — Паоло Коэльо (1,5 млн. экз.), Даниэла Стил (ок. 1 млн. экз.) и Агата Кристи (0,8 млн. экз.). Книги этих и подобных им авторов, составившие чуть более 1 % наименований, дали четверть от суммарного тиража в 760,4 млн. экз. См.: *Книгоиздание в России. Состояние, тенденции и перспективы развития. Доклад Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям РФ*. М., 2009. — http://pdspb.ru/docs/docs_5.html

⁸ Одной из первых отечественных книг на эту тему был сборник материалов научной конференции *Творчество Александры Марининой как отражение современной российской ментальности*. М., 2002

туроведения на оправдывающее массовую литературу и обвиняющее ее. Существенным для подобного размежевания, на наш взгляд, оказывается стремление говорящего либо соответствовать статусу публичного интеллектуала, либо отстаивать позицию верного традициям носителя идеологии Просвещения.

Публичные интеллектуалы, которые по определению должны в своей интерпретационной деятельности учитывать вкусы широкой публики, активно применяют инструментарий «высокого» литературоведения для анализа массовой культуры. Тексты масслита входят в критические обзоры журналов различной направленности⁹; издательские проекты издательств с репутацией интеллектуальных, вроде «Ad marginem», «Фаланстер» и т. п., представляют массовую литературу как неотъемлемую и важную часть литературного процесса. С нее предлагается снять стигмат недоверия, указать на ее значимость, массовая литература воспринимается как источник информации о господствующих общественных стереотипах¹⁰, как форма идеологического давления на аудиторию¹¹, как способ проявления коллективного бессознательного¹² и т.п. Литературоведение и критика все чаще придерживаются позиции, что «в эпоху всеобщей грамотности и множества разнообразных культурных продуктов человек имеет право сам выбирать, что он хочет, а что отказывается „потреблять“, при этом его выбор есть свидетельство личной творческой активности. Отказ массовому искусству в значимости свидетельствует о стремлении обесценить интересы и деятельность одной части общества в пользу другой»¹³. Наконец, активно обсужда-

⁹ См.: Климовицкая И. *Женское, слишком женское. И немного нервно. Опыт о дамском романе* // *Континент*. 2011. Т 150; Сиротинин С. *Мир Дарьи Донцовой* // *Континент*. 2008. № 3 (137).

¹⁰ См.: Дубин Б. *Интеллектуальные группы и символические формы: Очерки социологии современной культуры*. М., 2004. С. 101–116; 117–133 и многие другие работы этого исследователя.

¹¹ Добренко Е. *Политэкономия соцреализма*. М., 2007.

¹² *Гарри Поттер и философия*. М., 2011.

¹³ Купина Н. А., Литовская М. А., Николина Н. А. *Массовая литература сегодня*. М., 2010. С. 37.

ется идея необходимости пересмотра границы массовой литературы из-за активного развития так называемой миддл-литературы, характерной для современной ситуации¹⁴.

Но анализ значения и функций массовой литературы практически не касается системы образования, которая, по-прежнему, в первую очередь, исходит из идеи существования жесткой иерархии в культуре, где «средний» и особенно «низкий» сегменты культуры подвергаются критике с позиций культуры «высокой», сориентированной на вкусы элиты. Массовая литература как специфический тип текстов появилась в вузовских учебниках по теории литературы¹⁵, она упоминается в некоторых учебниках по истории литературы, но оценка ее заведомо отрицательная, характеристика заведомо беглая — как явления незначительного. Почти эпатазирующим выглядело для многих читателей включение Д. Быковым в свою «Краткую историю советской литературы» главы о Н. Шпанове — авторе жанровых «идеологических» романов. Обычно педагогическое сообщество поступает подобно И. Сухих, который в свои книги из серии «Русский канон XX века» принципиально не включает ни одного «массового» текста.

В сознании значительной части российской интеллигенции, настаивающей на своей особой миссии хранителей истинной культуры, живет уверенность, что чтение «непотребной» массовой литературы неизбежно лишает человека возможности жить полноценной жизнью. Приведем точку зрения Л. Улицкой, одной из самых популярных писательниц последнего десятилетия:

«Закончивший десятилетку и какой-никакой институт человек, способный прочесть „Капитанскую дочку“ (все слова понимает!), сдать экзамен по химии и геометрии, запомнить

¹⁴ Мароши В. В. Современный отечественный литературный процесс: роль института издателей: учеб. пособие / В. В. Мароши. М., 2008. — С. 15; Седакова О. Успех с человеческим лицом / О. Седакова // Новое лит. обозрение. 1998. № 34: <http://magazines.russ.ru/nlo/1998/34/sedak.html>; Чупринин С. И. Русская литература сегодня. Жизнь по понятиям / С. Чупринин http://www.gramotey.com/?open_file=1269003080#ТОС_id2774293.

¹⁵ Хализев В. *Теория литературы*. М., 2002.

две сотни картин и два десятка фильмов, следуя напору коммерческой рекламы или собственной лени, начинает потреблять непотребное и сам не замечает, как его речь, его душевные движения уплощаются, редуцируются, мышление сворачивается до самого элементарного и даже начинает казаться, что решение всех жизненных проблем висит на листке отрывного календаря»¹⁶.

Эта точка зрения повторяется в сотнях школьных классов, где учителя регулярно говорят ученикам об их недостойном выборе, например, предпочтении ими современных «вампирских» романов Н. Гоголю или фэнтези Ф. Достоевскому.

В то же время не менее авторитетные писатели утверждают: неважно, что подростки читают, лишь бы читали. На вопрос журналистов «Сноба», «занимал ли вас вопрос методов, способов вовлечения молодежи в историю и литературу? Что Вы думаете о том, почему такое вовлечение малоуспешно сейчас?» не менее популярный, чем Л. Улицкая, Б. Акунин настаивает: «Надо любыми средствами продемонстрировать — даже не молодежи, а подросткам, — что литература не занудство, а самая интересная штука на свете. Тут все средства хороши: римейки, экранизации, компьютерные игры. Я думаю, что родители всего мира должны быть по гроб благодарны не только автору Гарри Поттера, но и автору фигни про вампиров, за был название»¹⁷.

¹⁶ Улицкая Л. *Священный мусор*. М., 2012. — С. 183—184. В крайней степени эта позиция перерастает в презрение к потребителям подобного искусства. См., например, высказывание композитора и теоретика искусства В. Мартынова, который признает, что массовое искусство является одной из точек роста в современной культуре, и одновременно отказывает ему в возможности выражать интересы элиты: «Я свидетель времени, и вижу, что основание нового мира уже заложено. <...> То, что нам сейчас кажется маргинальным и трешевым, может стать ростком новых феноменов <...> Попса, какого бы высокого ранга она ни была, это все равно попса... Даже если попса суперкачественная, это не предмет для рассмотрения. <...> ... попса — искусство плебеев» (Мартынов В. В Театре на Таганке ноги Любимова не будет // Известия. 2013. 29 апреля).

¹⁷ Акунин Б. Почтовая сумка № 3:
<http://borisakunin.livejournal.com/9413.html>

Собственно, российское общество, частью которого является школа, проявляет себя в отношении к этому виду литературы двойственно. С одной стороны, на рынок выбрасываются все новые и новые порции книг, широко продаваемые и читаемые. Тексты массовой литературы активно и видимо функционируют в актуальной культуре. С другой — то же общество как бы накладывает запрет на чтение этих книг — «барахла», «чтива», «макулатуры» — для подрастающего поколения под предлогом заботы о его будущей полноценной жизни и развитии.

Массовой литературе в школе однозначно противопоставляется «высокая» классика. Вся школьная программа по литературе российской школы с 1840-х годов сориентирована на подготовку школьника к чтению великих романов, поэм и пьес, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, И. С. Тургенева, И. А. Гончарова и других, число которых со временем увеличивалось. В старших классах многолетние усилия ученика по освоению навыков чтения и интерпретации текстов увенчиваются встречей с вершинными текстами русской литературы, о которых ему долго и много, начиная с первых лет учения, говорили. В идеале российская школьная литература до сих пор должна быть сориентирована на сохранение традиционного вопрошания, как на основании прочитанного строить свою жизнь? Классике в школе предписано выполнять обязанности в прямом смысле слова учебника жизни, усвоив содержание которого человек, как предполагается, уточнит свои этические представления, причастится гражданским добродетелям, а в итоге, освоив набор прокламируемых ею святынь, станет полноценной частью нации.

Но, как показывают независимые опросы и воспоминания, школьники — и не только современные — предпочитают литературу, о которой никогда не говорят в школе. Более того, и сама классика, и язык ее анализа ощущаются молодыми читателями как «бесполезные» или даже «чужие». Инструментализм и нормативность трактовки литературы в школе блокируют обращение к классике во внеучебных ситуациях. Набор

текстов актуального подросткового чтения меняется со временем, неизменным остаются два явления: предпочтение школьниками жанровых текстов, принадлежащих или близких к массовой литературе, и отсутствие даже возможности их обсуждения в рамках школьной программы.

Школа исходит из жесткой установки: есть высокое, подлинное, настоящее искусство — и есть искусство низкое, ущербное, неполноценное — для неготовых воспринимать высокие образцы. Естественно, что при таком подходе массовая литература в школу не должна допускаться. Но школьники, заметим, как раз являются той самой неподготовленной и недостаточно образованной частью читательской аудитории. Игнорировать это невозможно, и значительная часть текстов в программах по литературе в начальной и средней школе (в первую очередь, нравоучительный рассказ, школьная повесть, авантюрная повесть во множестве разновидностей) отвечает всем признакам жанрового искусства с его «формульностью» и тривиальностью. Но интерпретировались они всегда с позиций «нравственной проблематики», социальной характеристики героев, то есть по тем же, заложенным еще В. Г. Белинским правилам, что и «высокая» литература.

Таким образом, не называясь массовой, подобная литература встроена в школьное преподавание. Отчего это происходит? Здравый смысл подсказывает, что массовое искусство в силу самой своей природы имеет дело с хорошо проверенными и действенными «моделями» жанров, фабул, пресловутыми «формулами», которые вследствие своей обкатанности и упрощенности предельно удобны для обучения «первоэлементам» искусства слова. Кроме того, специфика символизации массовой литературы предлагает внятные, хотя, конечно, не исчерпывающие, модели объяснения происходящего в мире. Они рассчитаны на гармонизацию мира, основаны на необходимости в символическом укрощении реальности. Содержательная определенность и ценностная устойчивость «жанровых» книг понятна подростку, он быстро усваивает правила и условности жанров, а значит, эффективно воспринимает информацию или хотя бы получает удовольствие от

попадания в вымышленный мир, существующий по понятным для него законам.

Поскольку подросток воспринимается как существо в целом социально неадекватное, фрагментарно владеющее узловыми концептами культурно обусловленной групповой коммуникации, то, стремясь восполнить пробелы, общество предлагает подростку увлекательное познавательное доступное чтение. В надежде, что потом он, освоив социализационные азы и ценности, перейдет к менее очевидным и сложным моделям их выражения. К сожалению, это происходит не всегда, и отсутствие рефлексии о массовой литературе этому способствует.

Здесь, очевидно, возникает вопрос: чего же опасается общество? Почему никогда о массовой литературе в школе не говорят как об особой ее части? Отчего зрелая и саморефлексивная литературная среда, довольно значительный слой интеллектуалов и интеллигенции, не порвавший с «высокой» культурой, но признающий правомочность существования литературы «низовой», оказываются в противостоянии с охранительной позицией школьного литературоведения.

Уроки литературы, как предполагается, должны стать значимыми факторами социализации молодого человека, которая состоит в усвоении принятых в данном конкретно-историческом типе общества интерпретационных стереотипов. В контексте подростковых книг эти стереотипы преподносятся как своего рода универсалии, которые считается необходимым передать приходящим в жизнь поколениям. Общество хочет, чтобы литературные тексты классики были вписаны в процессы усвоения человеком норм правильного с точки зрения конкретного общества поведения. При этом сами ценности и цели, основания их значимости полагаются общепринятыми и непроблематичными. Но постсоветское общество живет в ситуации рассогласования ценностей, когда ценности классики и современной массовой литературы расходятся, порой кардинально. Никакого обкатанного решения этой проблемы, кроме игнорирования «носителей» части ценностей, российская школа не предлагает.

Изгнание рефлексии о массовой литературе из школы есть также своеобразная форма защиты сообщества преподавателей, по определению не работающих с «низким» и «нечистым». Статус педагога как носителя необходимого «правильного» знания об интерпретации литературы не должен быть подорван проблематизацией аналитических методов интерпретации любых видов текста.

Игнорируя массовую литературу, школа демонстрирует как ее неодобрение, так и — одновременно — свое принципиальное нежелание объяснять актуальное, сосредоточиваясь на уже проверенном. Если исходить из предлагаемого современным искусствоведением представления о том, что массовое искусство — это тоже искусство, но специфическое, специально создаваемое, чтобы читателю нравиться и ему потакать, что читать его не стыдно, но недостаточно только им ограничиваться, то продвинемся, мне кажется, дальше, чем если будем от него отворачиваться, лишаясь возможности обсудить, что реально может дать и дает человеку искусство и каким образом ему это удастся. Пока же проблема недостаточности художественного языка выносится за скобки разговора об искусстве в образовательной среде, лишая школьников даже возможности обсудить критерии «высокого», «настоящего» искусства и попытаться понять, отчего же люди не отказываются от такого времяземкого занятия, как чтение давно написанных объемных романов.