

Д.К.Баранов

## ЛИТЕРАТУРА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ЭТИКА VS. ЭСТЕТИКА, ФОРМА VS. СОДЕРЖАНИЕ

В современной школе умение анализировать художественный текст и воспринимать его эстетически оказывается практически не нужно. Литература воспринимается в первую очередь как дидактическая публицистика, поучающая школьника, как нужно жить. С этим связано и то, что навыки разговора о литературе у школьников сводятся к умению оперировать определенными формулами, клише, за которыми не стоит реального смысла. Понимание того, как устроен текст, подменяется поверхностными суждениями об этических посылах автора. Незаинтересованность школьников в анализе художественного текста видится связанной с нацеленностью учащихся на конкретный результат, не требующий глубоких знаний по предмету. Представляется, что в подобной ситуации оказываются не только школьники, но и учителя. Описываемые тенденции можно свидетельствовать о том, что в русской культуре все отчетливее проявляются черты культуры «готового слова».

**Ключевые слова:** преподавание в школе, литература, ЕГЭ, итоговое сочинение

Можно выделить два полярных способа восприятия художественного текста и разговора о нем. Они почти никогда не существуют отдельно друг от друга. В первом случае читатель, не замечая «сопротивления материала», легко реконструирует предметный ряд произведения и воспринимает его по аналогии с действительностью, говоря о персонажах как о людях, о событиях изображенного мира — как о событиях в реальности и т.д. Во втором случае читатель постоянно помнит, что видит лишь слова, которые стимулируют его воображение, воспринимает персонажей не как людей, а как художественные структуры, обращает внимание на то, как сделан сам текст. Опыт работы учителем дает основание предположить, что в современной школе первый вариант взаимодействия с текстом доминирует над вторым, и связано это с тем, что детей все больше подталкивают к тому, чтобы воспринимать художественную литературу как примитивную публицистику — исключительно как набор готовых моделей поведения и простых дидактических посылов. Осознание словесной, эстетической природы литературы, умение анализировать текст оказывается не нужным. Представляется, что людям, связанным с формированием образовательного процесса, этика и эстетика видятся легко отделимыми друг от друга, причем первое гораздо важнее второго и вполне может существовать без него.

Показательно, что даже ректор МГУ математик Садовничий отмечает, что в первую очередь «русская литература — лучший воспитатель молодого поколения» [1]. Стремление найти в любом тексте дидактический посыл — то, чему учат большинство школьников, привыкших жить с мыслью, что текст «для развлечения» не может быть высокой литературой. К такому восприятию литературы детей подталкивают с разных сторон. Никого не удивляет критерий «соблюдение этических норм» в ЕГЭ по русскому языку — равно как и специфическая подборка текстов для анализа — всегда высоконравственных и понятных. Никого не удивляет и то, что так называемое «итоговое сочинение» практически не имеет отношения к жанру сочинения по литературе, в основе которого должен лежать анализ художественного текста. По мысли Натальи Дмитриевны Солженицыной — главы совета по вопросам проведения итогового сочинения — «без литературы школьники не научатся жизни» [2], и, видимо, поэтому предлагаемые темы являются не собственно «литературными», а «жизненными», «общечеловеческими»: «Что важнее для детей: советы родителей или их пример?», «Почему великодушные свидетельствуют о внутренней силе человека?», «Какие жизненные впечатления помогают верить в добро?» (это темы итогового сочинения в Санкт-Петербурге в 2019 г.).

У современного школьника складывается впечатление, что каждый автор обязательно учит своих читателей, как жить, и уже в зависимости от общественной пользы своих взглядов входит или не входит в канон русских классиков. Впрочем, представляется, что сама попытка выстроить последовательную историю литературы уже располагает учителей к тому, чтобы говорить о каком-то развитии словесного искусства. До введения ФГОСов в нашей школе, как и в некоторых других, старались модифицировать программу так, чтобы в 8—11 классах следовать хронологическому подходу, начиная в 8 классе проходить древнерусскую литературу, а в 11 классе заканчивая на литературе современности. Так приходилось говорить и о том, как последовательно развивались и сменяли друг друга литературные направления, как постепенно складывались категории персонажа, сюжета... Сейчас хронологический принцип сохраняется хотя бы отчасти лишь в последних классах. Нам, например, приходится работать по учебникам под редакцией Сухих. В учебнике 8 класса оглавление выглядит так: «Часть 1: О ЛЮБВИ»; «Часть 2: О РОДИНЕ»; «Часть 3: О СТРАШНОМ И СТРАХЕ...» [3] И учителям приходится ломать голову, как связать занятия, если в начале года нужно преподавать «Алые паруса», рассказывая о трансформированном романтизме (о котором еще не было ни слова), а в конце года нужно преподавать «Мцыри» и рассказывать, видимо, о том, что такое классический романтизм. Зато тематический, а не хронологический подход позволяет игнорировать, что в разные эпохи нравственными, эстетически значимыми, смешными или страшными считались разные вещи, а значит, облегчается задача подогнать всю мировую литературу под набор примерно одних и тех же моральных сентенций.

Высокая литература видится современному человеку неотделимой от высоких нравственных посылов, и само соприкосновение с этой литературой дает право говорить о высокой духовности того, кто соприкоснулся с ней, или нации, которой эта литература «принадлежит». Конечно, такое отношение к отечественной литературе и языку не ново. Общим местом в гуманитарных науках стало представление о том, что и в советской культуре набор отечественных классиков являлся ценным символическим капиталом, которым располагали жители СССР. Любой, даже самый необразованный человек, знает, что наша страна великая, потому что в ней жили тот-то и тот-то. Любой знает, что Пушкин — «наше все», даже если не знает почему. Пушкин и другие великие существуют на уровне имени, пустого означающего, но не более того. Эта ситуация осмыслялась и в художественной — преимущественно неподцензурной — литературе. Вспомним «Заповедник» Довлатова с рефлексией по поводу культа Пушкина или, например, творчество представителей московского концептуализма и соц-арта... Все то же самое мы видим и сейчас. Пушкин — «создатель русского литературного языка» — любой школьник знает эту формулу, но почти никто не знает, что она значит. И уж точно ни один школьник не может ответить на вопрос, а почему это создатель русского литературного языка — Пушкин, а не Карамзин.

\*\*\*

Остановимся на вопросе о формулах, известных каждому. Детей в большей степени учат воспроизводить готовые суждения о произведениях, нежели анализировать художественные тексты самостоятельно. Школьникам постоянно надо соответствовать определенной форме — только тогда они могут рассчитывать на высокий результат.

Когда я учился в школе, на уроках русского языка и литературы говорили, что языковые клише — это плохо. Сейчас нельзя сдать на высокий балл ЕГЭ по русскому или иностранному языку, не используя одобренные речевые и композиционные шаблоны. К подобному стремится и ЕГЭ по литературе. Как отмечалось на курсах подготовки и переподготовки экспертов ЕГЭ по литературе в этом году, Москва призывает считать «анализом» любую «логическую операцию» с текстом художественного произведения. Для того чтобы «выискивать» такой анализ (а задача экспертов, согласно разработчикам ЕГЭ по литературе, в том, чтобы искать, за что поставить баллы, а не за что их снять), нужно уметь вычленивать соответствующие конструкции в работе школьника («в тексте есть то-то, оно нужно для того-то / позволяет увидеть то-то...»). Чтобы оценить, проведено ли в заданиях № 9 и № 16 убедительное сопоставление предложенного произведения с выбранными учеником, нужно «ловить» «слова-сигналы» («как и», «в обоих произведениях», «если в этом... то в этом...»).

Когда эксперты возмущаются, как можно, скажем, за очень плохую работу ставить — в соответствии с формальными критериями — высокий балл, им отвечают: «Ну не все ведь дети учились у таких хороших учителей, как вы. У выпускников слабых школ тоже должен быть шанс на поступление...». В результате чтобы получить полный балл по смысловым критериям, нужно лишь знание формата экзамена, а на это можно натаскать даже неуспевающего школьника. Поэтому глубокие знания по предмету и умение вдумчиво анализировать художественный текст оказываются банально не нужны: балл выше максимального по раскрытию темы и по работе с текстом ты все равно не получишь. Доходя до определенной не очень высокой планки, потенциальные стобалльники могут прекращать заниматься собственно литературоведением, борьба будет идти по критерию «речь». Проверяются риторические навыки — не наравне с аналитическими, а в ущерб последним.

Владение в первую очередь риторическими навыками проверяется и в итоговом сочинении. На сайте ФИПИ можно найти объемные документы с рекомендациями по написанию итогового сочинения, где предложены в том числе речевые и композиционные шаблоны, которыми может пользоваться ребенок, а также даются комментарии к тому, о чем можно писать, рассуждая в рамках предлагаемых в текущем году тематических блоков. Получается, что итоговое сочинение в большей степени нацелено не на проверку того, может ли школьник сформулировать и обосновать свою точку зрения на вопрос, сколько на проверку того, приобщен ли школьник к определенному канону. Ср. показательные высказывания в духе: «В лучших образцах сочинений выявлено наличие традиционных ценностных ориентаций у подавляющего большинства выпускников...» [4, с. 10], «Как и в прошлые годы, в сочинениях проявились мировоззренческие ориентиры выпускников, соответствующие традиционным нравственным ценностям» [4, с. 43] и т.д.

\*\*\*

И едва ли детей можно обвинять в том, что они, готовясь к экзаменам, ориентируются на формальные требования, то есть нацелены не на углубленное изучение предмета, а на практический результат — получение высокой оценки. Ведь и деятельность самого школьного учителя направлена на достижение формальных результатов, якобы демонстрирующих эффективность этого учителя.

Полтора года назад мне пришлось принимать участие в проверке районного этапа всероссийского конкурса сочинений. Первая же работа, которая оказалась у меня в руках, была посвящена творчеству Маршака. Школьник рассуждал о переводном творчестве писателя, приводил стихи в оригинале, давал подстрочные переводы, сравнивал их с переводами Маршака, ссылаясь на научные работы... Проблема в том, что работа была якобы выполнена восьмиклассником. Когда я спросил, что делать с очевидным плагиатом или с работой, написанной не ребенком, учителя, участвующие в таких проверках не в первый раз, удивились моей наивности, объяснив, что почти все работы пишутся не в классе и не самостоятельно. Председатель комиссии

сказала, что ее вот, наоборот, раздражает, когда она берет сочинение, отправленное на конкурс, и видит, что учитель работу даже не проверил... В перерыве мне объяснили, что от успехов школьников выигрывают учителя, получающие соответствующие надбавки, и чем сочинений отправит район на следующий этап, тем выгоднее. Так что конкурс детских сочинений, кажется, все больше превращается в конкурс сочинений учителей...

С подобными проблемами приходится сталкиваться в разных сферах. Так, последние годы проведение Всероссийской олимпиады школьников в Петербурге сопровождается скандалами и связанными с ними постоянными перепроверками. В этом нет ничего удивительного, ведь эффективные надбавки учителей связаны и с олимпиадными достижениями их подопечных. Когда ты приходишь на проверку, обязательно находятся учителя, которые уточняют, есть ли установка на то, чтоб проверять максимально мягко, и удивляются, если ее нет. Полтора года назад я участвовал в проверке работ десятиклассников в Центральном районе Петербурга (где находится несколько сильнейших школ города). На первом месте была школьница с результатом «74» балла из 100 возможных [5]. При этом никто из района на городской тур не прошел, так как проходной балл был значительно выше. Вероятно, на проходной балл повлияло то, что в нескольких других районах (даже тех, где таких сильных школ нет) сразу у нескольких участников результат был выше 90. Статистически это маловероятно. Впрочем, не буду плодить беспочвенные подозрения. В конце концов, есть еще один важный фактор, влияющий на результаты проверки. Критерии оценивания олимпиад недостаточно конкретны, и каждый волен интерпретировать их по-своему. Так, одно и то же выполненное ребенком задание по анализу текста учитель, хорошо разбирающийся в самом предмете, например, занимающийся наукой, может оценить в 3 балла из 10, так как сочтет рассуждения школьника поверхностными, а учитель, сам хуже разбирающийся в истории и теории литературы, может поставить все 10, искренне сочтя, что это превосходный, глубокий анализ.

И здесь мы подходим к смежной проблеме: в системе образования странным образом смешаны внутренняя и внешняя оценка деятельности учителя. При подаче документов на категорию уже год как не учитываются результаты сдачи ЕГЭ. Зато на размер эффективной надбавки влияет, насколько хорошие оценки у учеников в школе. То есть может быть такое, что учитель, старающийся честно учить детей предмету (и, соответственно, ставить им не только хорошие оценки) будет получать меньше денег, чем учитель, плохо обучающий предмету, но просто так ставящий «пятерки» всему классу — к вящему удовольствию администрации и родителей. Не случайно выписка из электронного журнала оценок по предмету называется «Обученность учащихся по предмету» — с точки зрения образовательной системы внутренние оценки почему-то отражают реальные знания.

Самое смешное, хорошие оценки в школе могут значить что-то и при поступлении в вузы. Ученики со всеми пятерками в аттестате обладают пусть и небольшими, но привилегиями при поступлении, и неважно, что «тройка», полученная у хорошего учителя, может быть «сильнее», чем «пятерка» у плохого. В сильных школах Петербурга становится все популярней такая практика, когда ученики в 11 классе уходят в какую-нибудь слабую дворовую школу, чтобы «улучшить» себе аттестат. Ведь для многих 11 класс все равно — не время обучения в школе, а время подготовки к ЕГЭ с репетиторами. Другие же дети постоянно вымалывают оценки в 11 классе, давая на то, что в других школах с такими знаниями они имели бы отличный аттестат, зачем же мешать их поступлению?.. И многие учителя идут навстречу. Эта же логика работает, как я уже упоминал, при выставлении баллов за конкурсы, олимпиады, ЕГЭ. На курсах подготовки экспертов у нас все время повторяют: «Ну зачем вы хотите так строго оценивать? Вы же понимаете, что в большинстве регионов ставят высокие баллы ну за совершеннейшую ерунду. Дети в Петербурге же не виноваты, что они живут и сдают экзамен именно здесь, где работаете такие принципиальные вы!». И самое ужасное, что этой логике нечего противопоставить. Я действительно не хочу заваливать своих детей. Но к чему мы придем, если все так думаем?

\*\*\*

Подведу итог. Все явления, о которых я говорил, взаимосвязаны. Художественный текст все меньше воспринимается как художественный, все больше — как прямолинейная публицистика, дидактический материал. Развитие навыков полноценного анализа текста в системе образования, в общем-то, никому не нужно. Позволю себе вспомнить отрывок из нобелевской лекции Бродского:

«Всякая новая эстетическая реальность делает человека, ее переживающего, лицом еще более частным, и частность эта, обретающая порою форму литературного (или какого-либо другого) вкуса, уже сама по себе может оказаться если не гарантией, то хотя бы формой защиты от порабощения. Ибо человек со вкусом, в частности литературным, менее восприимчив к повторам и ритмическим заклинаниям, свойственным любой форме <...> демагогии. <...> Чем богаче эстетический опыт индивидуума, чем тверже его вкус, тем четче его нравственный выбор, тем он свободнее — хотя, возможно, и не счастливее» [6, с. 47-48].

Литература перестает выполнять важнейшую функцию — воспитывать эстетический вкус. Хотя вообще можно было бы даже предположить, что если транслируемые ценности нам нравятся, то нет ничего страшного в том, что школьники не подходят критически к тому, чему их учат. Как исследователь массовой литературы, я знаю следующее. Провальный автор может написать о том, что герои столкнулись со «страшным» монстром. Однако даже если повествователь много раз отметит, что монстр был «страшным» и герои испугались, это не произведет должного эффекта. Успешный автор создаст такое описание монстра, которое

напугает **самого** читателя. Провальный автор может отметить, что персонаж рассказал смешной анекдот, успешный автор воспроизведет анекдот в тексте, вызвав смех читателя. Иначе говоря, бессмысленно **рассказывать** читателю **о том**, что испытывают герои и что должен испытать вместе с ними читатель, — нужно **вызвать** у читателя эту эмоцию. То же самое и здесь. Бессмысленно рассказывать читателю, что в такой-то момент надо смеяться — надо вызвать смех. Если ребенку сотню раз сказать, что нужно быть добрым и справедливым, ребенок не станет добрее и справедливее, чем какой-то другой, которому об этом сказали лишь пятьдесят раз. Скорее даже наоборот. Если много раз подряд произнести какое-нибудь слово, покажется, что оно бессмысленное. Если ребенок сто раз услышит какую-то формулу, он и будет воспринимать ее как просто риторическую формулу, за которой ничего не стоит. Чтобы художественный текст как-то повлиял на школьника, нужно чтобы школьник этим текстом проникнулся — а это возможно лишь тогда, когда текст воспринимается эстетически, а не «сразу» этически.

Эта статья не подвергает сомнению ценности, транслируемые системой школьного образования, — я лишь предлагаю подумать об эффективности некоторых методов. Слова Бродского иллюстрируют, что умение воспринимать текст как художественный — это умение критически осмысливать действительность. Это умение у школьников почти не развивается. С этим связано то, что так легко распространяется другая тенденция, о которой я говорил: в школе ценятся не предметные знания и умения, а получение практического, формального результата — путем воспроизведения определенных шаблонов. Это — опять же — приводит к тому, что нужды в научении анализу текста нет.

Лотман предлагал различать культуры, ориентированные на сообщение (где сообщение в художественном тексте важнее кода), и культуры, ориентированные на автокоммуникацию (где в художественном тексте важнее код) [7]. В последних реципиенту главное приобщиться к канону, а не получить что-то новое, и потому отношение к тексту-штампу не отрицательное, а положительное. В такой культуре, по Лотману, произведение — не только текст, но и код, и воспринимается оно «не только эстетически <...>, а религиозно, философски, богословски или каким-либо иным нехудожественным образом» [7, с. 49].

Представляется, что все то, о чем я говорил — частные симптомы глобальной перестройки русской культуры, перестройки с первого типа на второй. Ведь многое из того, что мы видим сейчас, позволяет вспомнить даже не о соцреализме или классицизме, а об эпохе готового слова. Например, я все чаще замечаю, что люди перестают понимать феномен плагиата. Когда-то в первый год моей работы учителем ко мне подошел обиженный школьник, сказав, что я незаслуженно поставил ему «2», ведь он списал «не с Интернета, а с книжки». Тогда я удивился и про себя даже посмеялся. С тех пор я неоднократно сталкивался с тем, что даже родители школьников не понимают, что такое плагиат и почему их детей за него наказывают ведь — цитирую — «все критики пишут про это произведение одно и то же, примерно одними словами, вот мой ребенок их прочитал и теперь воспроизвел... А что, я помню, мы так же делали: ты читаешь про произведение в литературной газете, а потом пересказываешь, за это пятерки ставят...». И для культуры, ориентированной на код, это в высшей степени характерно. Вспомним, ведь и древнерусская литература не знала плагиата, ведь не важно, кто написал, важно, что и как написано...

В заключение подчеркну, что в моей статье нет какого-то пессимистического пафоса. Эпоха классицизма, например, дала много хорошего, и вообще вряд ли можно сказать, что какой-то один тип культуры может быть лучше другого. Однако хочется задаться вопросом: а сознательно ли мы идем к культуре готового слова? Нужно ли это?

1. Садовничий В.А. Размышления математика о русском языке и литературе [Электр. ресурс]. Доклад на Всероссийском съезде учителей русского языка и литературы 4 июля 2012 года. URL: <http://philol.teacher.msu.ru/2012/thesis/sadovnichiy> (дата обращения: 24.05.2019).
2. Солженицына Н.Д. Без литературы школьники не научатся жизни [Электр. ресурс]. Интервью portalу vesti.ru от 10 ноября 2012 года. URL: <https://www.vesti.ru/doc.html?id=955440&cid=7> (дата обращения: 24.05.2019).
3. Литература: учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений: основное общее образование: В 2 ч. Ч. 1 / Т.В.Рыжкова, И.Н.Гуйс; под ред. И.Н.Сухих. 2-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 320 с.
4. Методические рекомендации по написанию итогового сочинения [Электр. ресурс]. М., 2013. 153 с. URL: [http://fipi.ru/sites/default/files/document/itog\\_soch/metod\\_rek\\_podg\\_itog\\_soch\\_ok.pdf](http://fipi.ru/sites/default/files/document/itog_soch/metod_rek_podg_itog_soch_ok.pdf) (дата обращения: 24.05.2019).
5. Сайт центра олимпиад Санкт-Петербурга [Электр. ресурс]. URL: [http://center-ime.ucoz.ru/load/olimpiady\\_dlja\\_uchashhikhsja/russkij\\_jazyk\\_i\\_literatura/itogovyy\\_protokol\\_rajonnogo\\_tura\\_vsosh\\_po\\_literature/101-1-0-1741](http://center-ime.ucoz.ru/load/olimpiady_dlja_uchashhikhsja/russkij_jazyk_i_literatura/itogovyy_protokol_rajonnogo_tura_vsosh_po_literature/101-1-0-1741) (дата обращения: 24.05.2019).
6. Бродский И.А. Лица необщим выраженьем. Нобелевская лекция // Бродский И.А. Сочинения Иосифа Бродского. Том VI. СПб.: Пушкинский фонд, 2003. С. 44-54.
7. Лотман Ю.М. Автокоммуникация: «Я» и «Другой» как адресаты (О двух моделях коммуникации в системе культуры) // Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. С. 31-55.

#### References

1. Sadovnichiy V.A. Razmyshleniya matematika o russkom yazyke i literature. Doklad na Vserossiyskom s"ezde uchiteley russkogo yazyka i literatury 4 iyulya 2012 goda. [Mathematician's thoughts on Russian language and literature. Report at the All-Russian Congress of Russian Language and Literature Teachers, July 4, 2012]. Available at: <http://philol.teacher.msu.ru/2012/thesis/sadovnichiy> (accessed 24.05.2019).
2. Solzhenitsyna N.D. Bez literatury shkol'niki ne nauchatsya zhizni. Interv'yuu portalу vesti.ru ot 10 noyabrya 2012 goda [Without literature,

- schoolchildren will not learn life. Interview to the portal "vesti.ru", November 10, 2012]. Available at: <https://www.vesti.ru/doc.html?id=955440&cid=7> (accessed 24.05.2019).
3. Ryzhkova T.V., Guys I.N., Sukhikh I.N., ed. Literatura: uchebnik dlya 8 klassa obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy: osnovnoe obshchee obrazovanie [Literature: a textbook for the eighth grade] in 2 vols, vol. 1. Moscow, 2013. 320 p.
  4. Metodicheskie rekomendatsii po napisaniyu itogovogo sochineniya [Guidelines for writing the final essay]. Moscow, 2013. 153 p. Available at: [http://fipi.ru/sites/default/files/document/itog\\_soch/metod\\_rek\\_podg\\_itog\\_soch\\_ok.pdf](http://fipi.ru/sites/default/files/document/itog_soch/metod_rek_podg_itog_soch_ok.pdf) (accessed: 24.05.2019). (In Russ.).
  5. Sayt tsentra olimpiad Sankt-Peterburga [St. Petersburg Olympiad Center website]. Available at: [http://center-imc.ucoz.ru/load/olimpiady\\_dlja\\_uchashhikhsja/russkij\\_jazyk\\_i\\_literatura/itogovyj\\_protokol\\_rajonnogo\\_tura\\_vsosh\\_po\\_literature/101-1-0-1741](http://center-imc.ucoz.ru/load/olimpiady_dlja_uchashhikhsja/russkij_jazyk_i_literatura/itogovyj_protokol_rajonnogo_tura_vsosh_po_literature/101-1-0-1741) (accessed: 24.05.2019).
  6. Brodskiy I.A. Litsa neobshchim vyrazhen'em. Nobelevskaya leksiya [By uncommon countenance. Nobel lecture]. In: Brodskiy I.A. Sochineniya Iosifa Brodskogo, vol. VI. Saint Petersburg, 2003, pp. 44-54.
  7. Lotman Yu.M. Avtokommunikatsiya: "Ya" i "Drugoy" kak adresaty (O dvukh modelyakh kommunikatsii v sisteme kul'tury) [Auto-communication: "I" and "Other" as addressees (About two communication models in the culture system)]. Lotman Yu.M. Vnutri myslyashchikh mirov. Saint Petersburg, 2016, pp. 31-55.

**Baranov D.K. Literature in modern school: ethics vs. aesthetics, form vs. content.** In modern school, the ability to analyze a fiction text and to perceive it aesthetically turns out to be practically unnecessary. Literature is perceived primarily as didactic journalism, teaching the student how to live. This is connected with the fact that students' ability to talk about literature is reduced to the ability to operate with certain formulas, cliches, for which there is no real meaning. The understanding of how the text works is replaced by superficial judgments about the ethical messages of the author. The lack of interest of schoolchildren in the analysis of a fiction text seems to be related to the students' focus on a specific result that does not require in-depth knowledge of the subject. It seems that not only schoolchildren, but also teachers are in a similar situation. The described trends may indicate that in Russian culture all the features of the culture of the 'finished word' are more clearly manifested.

**Keywords:** school teaching, literature, Unified State Exam, final essay.

**Сведения об авторе.** Дмитрий Кириллович Баранов — ассистент кафедры филологии, Новгородский государственный университет, гуманитарный институт, филологический факультет; [baranovdk@gmail.com](mailto:baranovdk@gmail.com).

Статья публикуется впервые. Поступила в редакцию 10.11.2019. Принята к публикации 30.11.2019.