

# ШКОЛЬНЫЙ ПОЭТИЧЕСКИЙ КАНОН И ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ: ЖЕНЩИНЫ- НЕВИДИМКИ В ИСПАНСКИХ УЧЕБНИКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

**Ремедиос Санчес Гарсия**

УДК: 801.675.3.

Перевод с испанского  
Надежды Юткиной под  
редакцией Ирины Капитоновой.

Ключевые слова: литературный  
канон, испанская поэзия,  
педагогическая манипуляция,  
поэтессы, XX век.

## Аннотация

За первые полтора столетия существования модели преподавания литературы были разработаны школьные учебники для разных ступеней (от начальной и до старшей школы), предлагавшие базовые знания об истории литературы, о жизни писателей и об основных произведениях испанской литературы. Однако в результате детального анализа состава некоторых учебных пособий стало очевидным отсутствие писательниц (в основном поэтесс), что говорит о ложности канона, не соответствующего положению вещей в литературе. В данной статье мы попытаемся доказать на материале трех учебников для выпускного класса от разных издательств, что отсутствие женщин на их страницах есть результат предвзятого и патриархального толкования литературного канона в школе, который как идеологический продукт все еще передается новым поколениям без учета культурных ценностей и политики репрезентативности, на включение которых в канон настаивают социальная педагогика и литературная критика.

Статья впервые была опубликована под названием «Canon escolar poético y pedagogía literaria en bachillerato. Las escritoras invisibles en los manuales de literatura literaria» в журнале «Pedagogía social: revista interuniversitaria» № 33 в 2019 году, с. 43–52. Перевод публикуется на основании лицензии Creative Commons BY-NC 3.0.

# *Poetic School Canon and Literary Pedagogy in Baccalaureate. The Invisible Writers in the Literature Manuals*

***Prof. Remedios Sánchez García***

*Translated from English  
by Nadezhda Iutkina,  
edited by Irina Kapitonova.*

*Keywords:*

*literary canon, Spanish poetry,  
pedagogical manipulation,  
female poets, 20<sup>th</sup> century.*

## ***Abstract***

For the first century and a half in the existence of the model of literary education, the school textbooks allotted to the different stages from primary education to baccalaureate have provided to the student body a minimum basis of the history, biographies and major works of Spanish literature. However, the detailed analysis of the textbooks demonstrates a remarkable shortage of female writers (mainly poets), creating a fake canon which does not correspond with the reality of the literary quality. Throughout the present article, we conduct an analysis of three different textbooks used in Baccalaureate in order to prove through its outcome that the absence of women in their pages is result of a biased and patriarchal interpretation of the literary pedagogical canon that, as an ideological product, is still being transmitted to new generations omitting the cultural and equality values that social pedagogy and objective literary criticism stand for.

The article was first published under the title “Canon escolar poético y pedagogía literaria en bachillerato. Las escritoras invisibles en los manuales de literatura literaria” in the journal *Pedagogía social: revista interuniversitaria* No. 33 in 2019, p. 43–52. The translation is published under license Creative Commons BY-NC 3.0.

## 1. Введение. Канон и преподавание литературы

Последние несколько десятилетий не прекращаются ожесточенные дискуссии о том, каким должен быть канон, чтобы он отражал действительное положение вещей в литературе, в нашем случае, в испанской (в разумных пределах, потому что едва ли найдется человек, способный осилить все когда-либо написанное). «Западным каноном», остающимся, судя по уровню продаж, ориентиром для исследователей и по сей день, Гарольд Блум [Bloom 1994] открыл ящик Пандоры. В канон, состоящий из двадцати шести писателей с XV века до наших дней, автор весьма спорно включил лишь одного испанца — Сервантеса, за «Дон Кихота», и лишь одну женщину — Вирджинию Вулф. Это дает представление о том, насколько сильно патриархальное воспитание влияет на эстетический вкус и круг чтения молодежи, сформированный учителями на той или иной ступени образования. Именно поэтому говорить о каноне — значит говорить и об эстетических предпочтениях некоторых исследователей литературы конкретной эпохи, определяющих то, какие тексты последующее поколение включит в справочники об этом историческом периоде. Похожую идею высказывал и Д. Табаровский:

«Спорить о литературе сложно. И не потому, что в дискуссию проникают вкусовщина, скука или недобросовестность, — это мелочи. Но потому, что литература противостоит консенсусу, диалогу или рассуждению. Она есть акт навязывания, своего рода революционный террор: литература разрушает любые иерархии, и, как настоящий революционер, исчезает всякий раз, когда ее секрет раскрыт. Секрет, который я никогда не знал, а если и знал, то забыл. Я едва могу вспомнить девиз: сделай из случайного необходимое» [Tabarovsky 2004: 60].

Итак, как определить канон в высшей степени объективно, учитывая и эстетику, и тренды? Вероятно, все мы сойдемся во мнении, что необходимо выработать некий механизм отбора текстов из огромного корпуса эстетически неравнозначных произведений каждого литературного периода. Мне кажется, что канон состоит из тех произведений, которые и по прошествии времени по-прежнему вызывают энтузиазм у читателей. Эти произведения должны быть своего рода репрезентацией эстетических принципов, присущих определенному моменту в истории литературы (*канон в синхронном разрезе*)<sup>1</sup>, и, следо-

1. Здесь и далее курсив переводчицы.

вательно, стать частью литературной традиции (*канон в диахронном разрезе*), которая должна и способна сохраниться с течением времени [Sánchez-García 2015], [Sánchez-García 2017]. Принимая во внимание все вышесказанное, в качестве определения в первом приближении мы предлагаем остановиться на позиции Сулла, понимающего канон как «список или корпус произведений, которые считаются ценными, а потому достойными изучения и комментирования» [Sullá 1998: 12]. А значит, и достойными включения во всякий образовательный канон.

К тем трудностям, с которыми мы уже сталкивались, определяя, *кто* выбирает, добавляется еще одна, не такая уж тривиальная: *как* выбирать, т.е. как определить, является ли произведение ценным и достойным внимания? И тут наиболее применимым оказывается подход, разработанный Миньоло: «Вопросы о том, *кто* выбирает и *почему* этот конкретный список текстов должен быть прочитан, вытеснят вопрос о том, *что* следует читать» [Mignolo 1991: 256]. Здесь мы возвращаемся к исходному вопросу: это решают критики, составители хрестоматий, исследователи, пишущие учебники; но вопрос о критериях отбора произведений, — особенно когда их отсутствие превращает хрестоматии в прихоть, а учебники в опасное оружие, способное убить любовь к чтению, или, что еще хуже, в педагогическую манипуляцию литературой, — остается открытым. И поскольку при составлении столь богатого и неоднородного канона XXI века необходим компромисс, то стоит начать с определения того, что собой представляет обстоятельное изучение литературы, с опорой на предпосылки, сформулированные Эвен-Зохаром:

«Школа и канон были нужны для организации социальной жизни с помощью определенного репертуара семиотических моделей, объясняющих “мир” через комплекс нарративов, в том числе, конечно, в интересах правящих групп» [Even-Zohar 1994: 359].

Тут и кроется основная проблема: *если мир подростка (столь узкий в литературном отношении) организуется с помощью учебника, из которого поступает основная информация, дополняемая учителем, то ответственность за то, как эти учебники устроены, возрастает до максимума. В том числе и потому, что того, о чем не говорится в учебнике, для ученика просто не существует.* Как мы вскоре увидим, эти учебники по-прежнему создаются — по большей части — согласно патриархальной системе ценностей, редко отдающей должное женскому поэтическому творчеству. Превратить изучение литературы в нечто большее, чем просто слова, — вот задача педагогики, главный приоритет которой должен состоять в том, чтобы научить под-

ростков переосмыслять сложные структуры литературных текстов, напиваться ими, чтобы постигать мир, определяться со своими поступками, чувствами и вкусами; наконец, в том, чтобы научить их использовать свое литературное образование как ключ для входа в культурное общество, развившее и сопроводившее их, чтобы они, в свою очередь, разделили наследие и передали его. Иными словами, [задача состоит в том, чтобы] сделать педагогику литературы социальной в самом широком смысле слова, чтобы она охватывала все слои общества. Дидактике литературы стоит учитывать, что главная цель преподавания этого предмета имеет двойной интегрирующий характер: научить интерпретировать и оценивать художественные литературные произведения. Мендоса Фильола предлагает выделить две основные группы навыков, которые ученики должны освоить:

1. навыки, позволяющие выявить и понять условность репрезентации опыта в литературе, и, следовательно, усвоить основы элементарной поэтики и риторики;
2. навыки работы со знаниями, позволяющими заметить исторический путь, проделанный произведением; эти знания необходимы как посредники, дающие нам возможность обнаружить и / или сформировать нашу собственную интерпретацию [Mendoza 1998: 70].

Общее прошлое и настоящее, возможно, более тонко фиксируются в литературе, чем в истории, поскольку последнюю обычно пишут победители, в то время как литературу пишут побежденные, хотя их голоса порой заглушаются литературной критикой, не всегда преследующей справедливые интересы [Sanchez-García 2018]. И если мы полагаем, что школьный канон должен репрезентировать авторов, а также главные тексты и стадии каждой отдельной эпохи, то преподавание литературы, в свою очередь, должно развивать у учащихся способность понимать этот канон (что создает необходимость адекватно интерпретировать произведения), наслаждаться им, ценить и *(вос)производить* его; в конечном счете, канон служит для коммуникации, репрезентации и регуляции, для работы с ним необходимо не просто читать, но и инсценировать, декламировать, петь, писать, сочинять и, конечно, вникать, обсуждать, наслаждаться активными методами работы с текстом, благодаря которым ученики чувствуют ответственность за свое обучение, поскольку, как утверждает Стайнер, «литература — это язык, свободный от его основной функции — информативной <...>, так как главная задача литературы, ее онтологическая причина существования, находится за пределами сиюминутной пользы и точности» [Steiner 2003: 6]. Как

говорил К. Кулидж, суть образования состоит в том, чтобы научить, но не тому, *о чем* думать, а тому, *как*. Мы полагаем, что именно эта фраза четко определяет, какими методами должны руководствоваться преподаватели литературы, чтобы стимулировать учеников формировать их собственное мнение, критическую и этическую позицию, а также активно участвовать в процессе обучения, организованном так, чтобы двигаться от уже усвоенного материала к приобретению новых навыков. То есть такие методы, которые предлагают ученикам стратегии чтения, интерпретации и письма в различных жанрах [Cooper 1990]. С этим соотносятся выводы Нуньеса Руиса, выделившего такие преобладающие модели преподавания литературы в старшей школе в Испании, как «риторическая, историческая и, наконец, так называемая институционалистская» [Núñez Ruiz 2007: 109]. Нуньес Руис также обращает внимание на (нередко негативную) роль комментариев к тексту, что Ховер, в свою очередь, объясняет так:

«...внедрение замысловатых форм и заумной лексики превращает ученика в своего рода инвалида, нуждающегося в посредничестве опытного мастера, которым стал учитель. Трепет, но не перед текстами, а перед монструозными комментариями, многим подросткам отбил желание читать, порой даже на всю жизнь» [Núñez Ruiz 2007: 25].

И тут, на наш взгляд, Лопес-Валеро и Мартинес-Эскерро точны как никогда, утверждая особую роль преподавания литературы в старшей школе:

«Литература в школе понимается как набор навыков и умений, позволяющих осознанно читать важные для нашей культуры тексты, а также адекватно интерпретировать их. Тот приятный опыт, который в начальной школе предполагал перечитывание и пересказывание литературных текстов, позволяет теперь закрепить эти навыки и адаптировать их для выражения субъективного опыта, упорядочить представления о художественной условности, а также увидеть связь между произведениями, авторами и историко-социальным контекстом» [López-Valero, Martínez-Ezquerro 2012: 33].

И на этом фундаменте, сформированном всей прежней жизнью наших учеников, стоит закладывать обучение в старшей школе. Другими словами, с использованием разных методологий и инструментов, на основе общих образовательных принципов строится преподавание литературы в частности, которое, по мнению Т. Коломер, подразумевает «гарантированное каждому гражданину понимание

письменной культуры» [Colomer 1991: 26] с точки зрения справедливой оценки (то есть одинакового подхода к равным по эстетическим качествам произведениям) и отбора текстов, которые, с одной стороны, очевидно наделены литературными достоинствами (и в этом отношении школьный канон особенно строг), а с другой стороны, способны отвечать потребностям учеников, которые еще только готовятся стать компетентными читателями. М. Килес Кабрера, И. Палмер и М. Росаль Надалес объясняют это очень ясно:

«Без чего невозможно преподавание литературы? Определенно, без литературы, без собственно произведений, их оригинальных текстов, а не чужих прочтений. <...> Нам не нужен шифрованный язык, запирающий наши собственные впечатления в сейфах чужих теорий, которые не дают слова самому тексту и не позволяют ученику задуматься о нем» [Quiles-Cabrera et al. 2015: 86].

Тем, кому интересно, как перенести эти идеи в класс, предлагаем обратиться к книге Глории Гарсия Ривера [García Rivera 1995] или учебнику Амандо Лопеса-Валеро и Эдуардо Энкабо [López-Valero et al. 2002], где даются точные указания, как способствовать развитию литературной компетенции, понимаемой как основа культуры с точки зрения междисциплинарного взаимодействия в классе. Совершенно ясно, что без должного изучения литературы культура не может сохранять устойчивость. Однако этот вопрос уже выходит за рамки наших интересов. Наша цель — проследить, отвечают ли поэтический канон, который складывался в течении долгого времени, и подход Сулла к отбору текстов (напомним: канон — это список произведений, достойных изучения) для развития литературных компетенций, описанных Мендосой [Mendoza 2003], реальности литературы, неоднородной в своем историческом развитии, или же [канон и принципы его составления] следуют патриархальным подходам, отнимающим места у выдающихся поэтесс каждой эпохи. В частности, мы сосредоточимся на поэтессах XX и XXI веков.

## 2. Обоснование проблемы и цели. Женские имена в школьной программе по литературе (второй год старших классов<sup>2</sup>)

Частично определив, что такое канон и как его используют в качественном литературном образовании, мы переходим к другой проблеме, связанной уже не с образованием канона, а с обучением читателей, воспринимающих литературу, отобранную для изучения в классе и призванную отражать эстетическое и этическое многообразие. Подойти к решению мы можем через вопросы, которые уже задавал себе Посуэло Иванкос: «Чему мы должны учить? Как сделать так, чтобы литература продолжала жить в нашем обществе? Как объединить идеологию и эстетику?» [Pozuelo 1996: 3].

С ответа на эти вопросы, на мой взгляд, любой издатель должен начинать подготовку к публикации учебника по языку и / или литературе (выбирая одних авторов в ущерб другим) или поэтического сборника. Первое, что нужно сделать, когда вы растите думающую публику, способную освоить этическую и эстетическую традицию, — это дать им полное знание, а не его часть, что только помешало бы им объективно оценить то, чему их учили. По понятным причинам (и Блум критикует такой подход как весьма пагубный) теперь к эстетическим критериям выбора литературы примешиваются этические, связанные со стремлением удовлетворить авторов, относящих себя к меньшинствам, что не может не влиять на устройство канона. Другими словами, избитое противостояние эстетики (Муза «всегда на стороне победивших» [Bloom 1994: 44]), по мнению Блума, которое я не разделяю) и этики часто связано с политкорректностью. Даже если вы недостаточно хороши, вас нельзя исключить из канона, пока вы — часть меньшинства. Если, конечно, вы не женщина.

Идея учесть всех в каноне подразумевает создание тотального канона, но это иллюзорный абсолютизм, больше похожий на энциклопедию или компендиум. Наверное, следовало бы найти справедливое компромиссное решение: привлечь к работе современных критиков,

*2. В системе образования Испании старшие классы (Bachillerato) представляют собой финальную ступень школьного образования, которая предназначена для учеников от 16 до 18 лет, планирующих после школы продолжить обучение в ВУЗах. Программа старших классов рассчитана на два года и подразумевает углубленное изучение некоторых предметов по выбранному учеником профилю, например, по искусству, естественным или точным наукам. Оканчивая старшие классы, ученики сдают выпускные экзамены, которые в то же время могут быть вступительными экзаменами в ВУЗы. — Прим. ред.*

*Всего в образовательную систему Испании входят 4 ступени: необязательное дошкольное образование (Educación Infantil) для детей в возрасте от 0 до 6 лет, обязательное базовое образование, куда входят начальная (Educación Primaria) и средняя (Educación Secundaria) школы для подростков в основном до 16 лет, далее идут факультативные уровни — это два года старшей школы (Bachillerato) и высшее образование. — Прим. пер.*



которые увидели бы, что ключ к распространению произведений и расширению рынка лежит в сфере технологий. Ведь, нравится нам это или нет, литература — это полисистемное явление [Even-Zohar 1994], и все больше — часть индустрии мультимедиа, реагирующей на то, как меняется наша ментальность [Martos-Núñez, Campos 2012]. Как только автор поставит точку в конце, литература становится потребительским продуктом, результатом множественной идеологической реальности. Книжный рынок (со всеми вытекающими) приближает литературу к рефлекслирующему читателю, проживающему ее через призму своего опыта с помощью общего социокультурного кода, если речь о современной литературе. Как говорит Луис Гарсиа Монтеро, литература объединяет [García Montero 2014: 14].

Итак, отвечают ли поэтические антологии, созданные разными поколениями в Испании, этому не патриархальному, но исключительно эстетическому критерию? Отвечают ли ему учебники для молодежи, которая пока имеет лишь начальное представление о литературе? Начнем, пожалуй, с антологий, опубликованных между 1927 и 1980 годами, делая поправку на сексизм этой эпохи: в женщинах видели второсортных существ, дополнение к мужчине, «хранительниц очага»<sup>3</sup> (термин, пришедший из XVIII в., но сохранившийся вплоть до середины XX в.). Более или менее серьезные антологии, вышедшие в Испании в интересующий нас период, способствовали становлению претендующего на господство канона. Зачастую проблема заключалась в том, что они были примером дискриминации по симпатиям и антипатиям. Бальсельс, автор одной из лучших антологий с аналитическим обзором женской поэзии, уже отмечал:

«Уместнее говорить о маргинализации в случае, когда антология подается как “открытая” для разных авторов, но на деле таковой не является, поскольку в ней практикуется дискриминация, которая не только не признается, но, что еще хуже, даже не замечается. Иными словами, когда собрание называют “полным”, хотя оно содержит лишь “избранное”. Когда печатают одних мужчин, порой включая крохотную квоту для женщин только для того, чтобы дополнить антологию поэзии по периодам, хотя очевидно, что их вклад в литературу и сам по себе достаточно значим. Иными словами, если есть претензии к злоупотреблению понятием «гендер» как слишком однобокому, должны быть претензии и к антологиям, которые, даже когда не говорят о гендере, по умолчанию в первую очередь отражают творчество мужчин, имплицитно подразумевая их гендер универсальным» [Balcells 2006: 720].

3. В оригинале — *ángel del hogar*, букв. ‘домашний ангел’. — Прим. ред.

Теперь обратимся к истории создания поэтического канона в Испании XX века, который, очевидно, базировался на антологиях, обновлявших статус литературы в стране, где поэзию читают и публикуют значительно меньше, чем прозу. На этом общем каноне, на мой взгляд, и строится школьный канон, или канон преподавания литературы, как его видят Тейшидор [Teixidor 2007] и особенно Серрильо Торремоча, полагавший, что

«...школьный канон должен появиться в результате серьезной дискуссии о том, какие книги заслуживают внимания с точки зрения их художественной и исторической значимости, их уместности в той или иной читательской траектории, их соответствия вкусу читателя (понимаемого как ответ его читательским ожиданиям), а также [о том,] какие из них методически пригодны для преподавания. <...> Произведения, входящие в школьный канон, должны формировать образованного читателя, знакомя его с разными стилями, авторами и значимыми событиями в истории испанской литературы» [Cerrillo Torremocha 2013: 26].

Действительно, так и должно быть. Но случается, что слишком часто чиновники на разных уровнях образования, не вникая в суть дела, используют те «каноны», которые считаются устоявшимися, поскольку уже успели примелькаться в одной или нескольких значительных антологиях или в публикациях именитых издательств. Другими словами, чиновники выбирают легкий путь, их не волнует, что нашим ученикам требуется максимально полный, методичный и по возможности разнородный курс литературы, подразумевающий три момента, уже упомянутых Серрильо:

«Крайне важно, чтобы критерии отбора произведений были четкими, объективными и беспристрастными. Среди них всегда должны быть, как минимум, эти три: литературное достоинство текстов и их соответствие интересам и способностям читателей» [Cerrillo Torremocha 2013: 27].

Именно поэтому мы обратимся к аспекту, который полагаем принципиально важным в контексте создания литературной самобытности нашей страны, а именно — как составляются антологии и каких авторок включают в них. Если мы рассмотрим наиболее значимые антологии, выпущенные с 1927 по 1980 год, то обнаружим, что участие поэтесс в них колеблется между постыдным отсутствием и исключительно номинальным присутствием. Если начать с антологий главной группы литераторов

XX века — Поколения 27 года<sup>4</sup>, то самым авторитетным (и самым востребованным в школе) является сборник Висенте Гаоса 1976 года и его последующие переиздания [*Generación... 1967*]. В нем представлены произведения [Педро] Салинаса, [Хорхе] Гильена, Херардо Диего, [Федерико] Гарсии Лорки, [Рафаэля] Альберти, [Хуана Хосе] Доменчина, Дамасо Алонсо, [Висенте] Алейксандре, [Луиса] Сернуды, [Эмилио] Прадоса и [Мануэля] Альтолагирре. Но нет ни одной поэтессы — ни Кончи Мендес, ни Росы Часель, ни Эрнестины де Шампурсин.

Или посмотрим на антологию поколения 1950-х годов, озаглавленную ее составителем, критиком и поэтом Антонио Эрнандесом в 1978 году «Неприкаянное поколение» («Una promoción desheredada») [*Hernández 1978*]. Здесь представлены Анхель Гонсалес, [Хулио] Марискаль [Монтес], [Хосе Мануэль] Кабальеро Бональд, [Хайме Хиль] де Бьедма, [Хосе Агустин] Гойтисоло, [Эладио] Кабаньеро, [Мануэль] Мантеро, [Фернандо] Киньонес, [Франсиско] Бринес, Мариано Рольдан, Клаудио Родригес, [Карлос] Саагун и [Рафаэль] Сото Верхес. Но нет, к примеру, Глории Фуэртес, Анхелы Фигера. Посмотрим еще. Хименес Мартос оказывается тактичнее и включает в сборник «Новые испанские поэты» [*Jiménez 1961*] Мануэля Алькантару, Эладио Кабаньеро, Глорию Фуэртес, Марию Эльвиру Лакаси, Мануэля Мантеро, [Хулио] Марискаля [Монтеса], Пилар Пас Пасамар, Клаудио Родригеса, Карлоса Саагун и Х[осе] А[нхеля] Валенте. Два года спустя Франсиско Рибес включает в сборник «Новая поэзия» [*Ribes 1963*] Эладио Кабаньеро, Анхеля Гонсалеса, Клаудио Родригеса, Хосе Анхеля Валенте и Карлоса Саагуна. И снова тишина: женщин как не бывало.

Позже Хосе Бальо издает «Антологию новой испанской поэзии» [*Batló 1968*], в которую вошли [Карлос] Барраль, [Франсиско] Бринес, [Хосе Мануэль] Кабальеро Бональд, [Эладио] Кабаньеро, Глория Фуэртес, [Хайме] Хиль де Бьедма, [Пере] Жимферрер, А[нхель] Гонсалес, [Хосе Агустин] Гойтисоло, [Феликс] Гранде, [Хоакин] Марко, Клаудио Родригес, Карлос Саагун, Рафаэль Сото Верхес, [Хосе Анхель] Валенте и [Мануэль] Васкес Монтальбан. Десять лет спустя Гарсия Хортелано утверждает сообщество поэтов поколения 50-х годов, издав антологию «Поэты 50-х» [*García 1978*]. В нее вошли Анхель Гонсалес, [Хосе

4. Поколение 27 года (исп. *Generación del 27*) — эстетико-литературное движение в Испании, начавшееся с празднования 300-летия со дня смерти барочного испанского поэта Луиса де Гонгоры (1561–1627). Принадлежащие к одному поколению по рождению, участники не всегда разделяли единый взгляд на развитие испанской литературы. Отсюда происходит различие в их поэтике. В разное время к этой группе причисляли Ф.Г. Лорку, Д. Алонсо, А. Висенте, Х. Диего, Х. Гильена и Л. Сернуду. Наряду с поколением 98 года составляет т.н. «серебряный» век испанской литературы периода модернизма (рубеж XIX–XX вв.). — Прим. пер.

Мануэль] Кабальеро Бональд, А[льфонсо] Костафреда, Х[осе] М[ария] Вальверде, Х[осе] А[густин] Гойтисоло, Карлос Барраль, Х[иль] де Бьедма, Х[осе] А[нхель] Валенте, Ф[рансиско] Бринес и Клаудио Родригес.

И наконец обратимся к сборнику Консепсьоны Г. Мораль и Росы Марии Переды под названием «Молодые поэты Испании» [[Moral, Pereda 1982](#)], который включает стихи Мартинеса Сарриона, Хесуса Мунарриса, Хосе Марии Альвареса, Хосе Луиса Хименеса Фронтини, Феликса де Асуа, Хосе Мигеля Ульана, Пере Жимферрера, Маркоса Рикардо Барнатана, Антонио Колинаса, Висенте Молины Фоша, Хенаро Таленса, Хосе Луиса Ховера, Гильермо Карнеро, Леопольдо Марии Панеро, Луиса Альберто де Куэнка и Луизиме Антонио де Вильена. Интересно, что в сборнике, составленном женщинами, нет ни одной поэтессы. Факт тем более удручающий, поскольку Бланка Андреу, Ана Россетти и Анхелес Мора начинали свой путь в поэзии в то же время.

Таким образом, между 1927 и 1982 годами только одна исследовательница и поэтесса серьезно занималась вопросом женской поэзии в Испании. Речь идет о Кармен Конде, опубликовавшей в 1954 году сборник «Живая женская поэзия в Испании» («*Poesía femenina española viviente*»), затем «Одиннадцать великих латиноамериканских поэтесс» («*Once grandes poetas americohispanas*») [[Conde 1967a](#)]<sup>5</sup>, «Испанскую женскую поэзию (1939–1950)» («*Poesía femenina española (1939–1950)*»), представляющую собой переработку антологии 1954 года [[Conde 1967b](#)], и, наконец, «Испанскую поэзию (1950–1960)» («*Poesía española (1950–1960)*») в 1971 году [[Conde 1971](#)]<sup>6</sup>, тем самым давшей голос поэтессам, настолько игнорируемым, настолько вытесненным за границы канона... лишь за то, что их тексты не соответствуют модели мужской поэзии того времени, а скорее, по его критериям, соответствуют гендерной идентичности. Вот как объясняет это сама Конде:

*5. В сборник вошли Мария Альфаро, Эстер де Андрейс, Мария Бенейто, Ана-Инес Боннин, сама Кармен Конде, Мерседес Чаморро, Эрнестина де Шампурсин, Беатрис Домингес, Анхела Фигера Аймерик, Глория Фуэртес, Анхелина Гатель, Клеменсия Лаборда, Чона Мадера, Трина Меркадер, Пино Охеда, Пилар Пас Пасамар, Лус Посо Гарса, Хосефина Ромо Арреги, Альфонса де ла Торре, Хосефина де ла Торре, Монтсеррат Вайреда, Пилар Васкес Куэста, Пура Васкес, Селия Виньяс и Конча Сардоа.*

*6. К предыдущим добавились Аврора де Альборнос, Элена Андрес, Мария Виктория Атенсия, Мария Ньевес Ф. Балдови, Глория Кальво, Мария Тереза Сервантес, Хосефа Контихочк, Мария Луиза Чикоте, Каролина д'Антин Сазерленд, Мария де лос Рейес Фуэнтес, Ампаро Гастон, Пилар Гомес Бедате, Кармен Гонсалес Мас, Кристина Лакаса, Мария Эльвира Лакаси, Аделаида Лас Сантас, Конча Лагос, Конча де Марко, Элена Мартин Вивальди, Мариса Медина, Эдуарда Моро, Мария Мулет, Кармен Онтиверос, Мария Эухения Ринкон, Амелия Ромеро, Мария Хосе Санчес-Бендито, Фелиса Санс, Мария Антония Санс, Мерседес Саори, Тереса Субрет, Хулия Уседа и Акасия Усета.*

«Сегодня прилагательное “женский” больше не подходит для пренебрежительной оценки поэзии, создаваемой женщинами, но ни одна из нас не была бы польщена, а скорее была бы оскорблена, если бы ей сказали, что она пишет как мужчина. Нет, мы пишем не как мужчины, но как женщины, которые знают себе цену» [Conde 1967b: 14].

Как точно замечает Хосе Мария Бальсельс, «талант Кармен Конде к созданию антологий, в которых авторы-мужчины не вытесняют авторов-женщин, совершенно очевиден, этот жест настолько же смелый, насколько изобильны и ценны сами сборники» [Balcells 2006: 635]. И действительно, необычайная работа Кармен Конде вывела на свет и дала голос тем, кто до этого был в слишком глубокой тени и неоправданной тишине. Что касается учебников, то мы не станем рассматривать период [с 1927 по 1982 год], поскольку результаты будут те же. Составители пособий ориентировались на идеологические подходы упомянутых антологий, количественный анализ которых мы не проводим, так как очевидно, что женщин в них мало или нет вовсе. Можно сказать, что из-за предвзятой патриархальной идеологии число поэтесс в учебниках стремилось к нулю. Но теперь, в XXI веке, такого не должно было бы происходить, особенно учитывая то, что указано в Законе об общем образовании<sup>7</sup>.

Итак, цель нашего исследования состоит в анализе выборки учебников для учеников выпускного года старшей школы (одобренных соответствующим министерством), которые считаются достаточно зрелыми, чтобы интерпретировать основные произведения испанской литературы XX века. Наша конечная цель — проверить, сохраняются ли до сих пор патриархальные структуры, исключаящие поэтесс из канона, когда речь идет о разных литературных эпохах и поколениях.

7. *La Ley orgánica de educación, LOE* (букв. ‘естественный закон об образовании’) — основной законодательный акт, регулирующий образование в Испании. Среди прочих законов составляет часть конституции и обеспечивает доступ к базовому школьному образованию, отсутствие дискриминации по расовому, половому или сексуальному признаку, утверждает примат равенства как в отношении педагогов, так и в отношении учеников. Распространяется на все ступени обучения: от детского сада до профессионального образования в университетах. В настоящее время действует редакция, принятая в 2006 году. — Прим. пер.

### 3. Методология. Анализ учебников для выпускного класса старшей школы

После обзора антологий в предыдущем разделе теперь мы хотели бы сосредоточиться на присутствии поэтесс в трех учебных пособиях для выпускных классов старшей школы от основных испанских издателей («Anaya» [Gutiérrez et al. 2016], «Oxford University Press» [Lobato, Lahera 2016] и «Algaida» [González 2016]). Все они были опубликованы сравнительно недавно (2016 г.), а потому могут считаться актуализированными в соответствии с действующими нормативами, а также сложившимися эстетико-литературными и педагогическими подходами. Все три учебника были апробированы в течение десятилетий в андалузских институтах, они наиболее популярны среди учителей старшей школы и априори отвечают различным идеологическим запросам редакторов, кроме того, [выпустившие их] издательства занимают достаточно высокое место в рейтинге SPI [Scholarly... 2018]. Мы шаг за шагом проанализируем [эти учебники], а затем проведем количественное и описательное исследование присутствия поэтесс: и только упомянутых, и тех, чьи тексты приведены фрагментарно, — в сравнении с присутствием поэтов-мужчин. Речь идет о попытке представить объективный и достоверный анализ, который мог бы показать, есть ли в действительности гендерное равенство [в школьной программе] (при условии, что тексты равны по своему литературному качеству) или оно закреплено законодательно лишь формально, что не имеет никакого реального воздействия на изучение литературы в старшей школе.

### 4. Результаты. Доминирование патриархальных ценностей в поэзии

Статистический анализ показал следующие данные.

Издательства	Algaida	Anaya	Oxford
Авторы	85 (86,73%)	80 (87,91%)	83 (87,36%)
Авторки	13 (13,26%)	11 (12,09%)	12 (12,63%)
Итого	98 (100%)	91 (100%)	95 (100%)

Таблица 1. Авторы и авторки, упомянутые в учебниках.

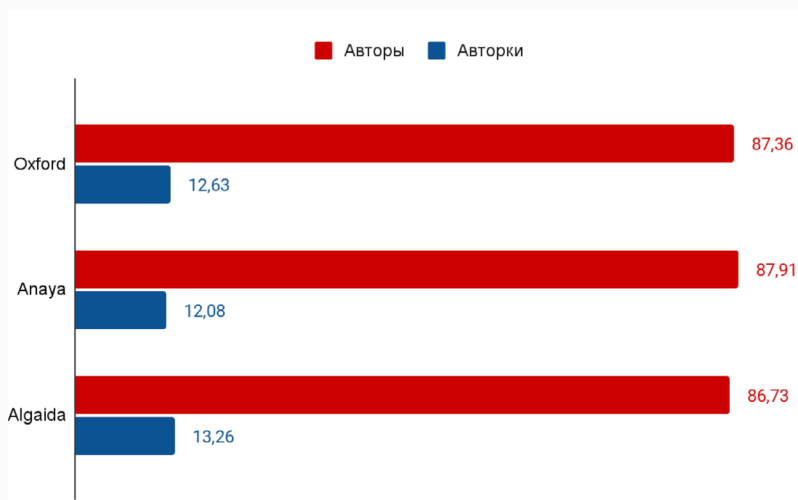


График 1. Авторы и авторки, упомянутые в учебниках.

Издательства	Algaida	Anaya	Oxford
Авторы	26 (89,65%)	17 (94,44%)	29 (96,66%)
Авторки	3 (10,34%)	1 (5,55%)	1 (3,33%)
Итого	29 (100%)	18 (100%)	30 (100%)

Таблица 2. Тексты авторов и авторок, включенные в учебники.

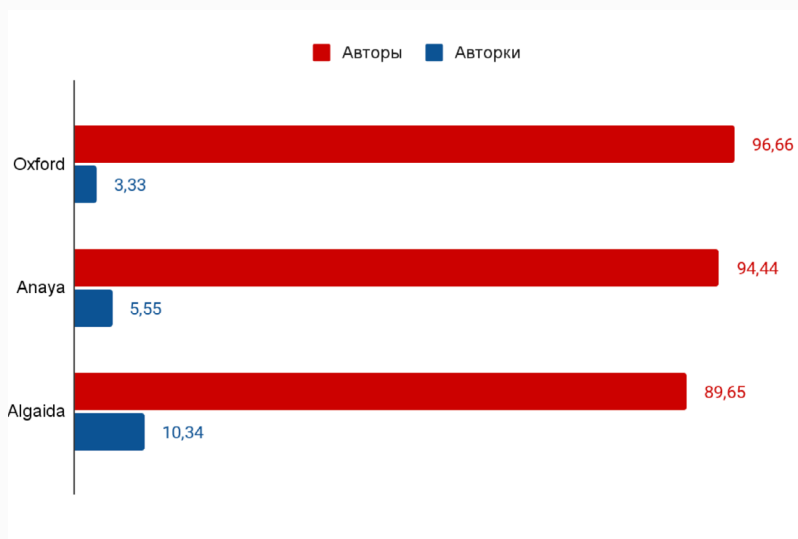


График 2. Тексты авторов и авторок, включенные в учебники.

## 5. Комментарии и выводы

Проведя исследование в соответствии с поставленной задачей — установить, насколько значительна доля поэтесс в учебниках для выпускного класса старшей школы, — мы выяснили, что нет не только паритета [в количестве произведений авторов и авторок], но и достаточной репрезентации значительных поэтов, отвечающих критерию равного качества. И хотя настоящее исследование посвящено учебникам для выпускного класса, мы знаем, что то же самое происходит и на иных этапах обучения (средняя и старшая школа), к изучению которых мы обратимся в будущем. Доказательства очевидны. Обратите внимание: в Испании с момента создания Национальной поэтической премии в период с 1924 по 2003 год только две женщины удостоились этой награды: Альфонса де ла Торре (за «Часовню Сан-Бернардино» («Oratorio de San Bernardino») в 1951 г.) и Кармен Конде (за «Поэму» («Obra poética») в 1967 г.). Больше ни одна женщина не получит эту премию вплоть до 2003 г., когда Хулия Уседа будет награждена за «С ветром, к морю» («En el viento, hacia el mar»). Затем последовали Шанталь Майяр («Matar a Platón»), 2004), Ольвидо Гарсия Вальдес («И все мы были живы» («Y todos estábamos vivos»), 2007), Франсиска Агирре («История анатомии» («Historia de una anatomía»), 2011) и Анхелес Мора («Выдумки для одной биографии» («Ficciones para una autobiografía»), 2016). Итого — за 89 лет лишь 7 женщин. Найдутся те, кто возразит, что каждый год побеждал сильнейший, но даже эти сухие факты, мягко говоря, обескураживают. И из этих семи поэтесс лишь три были упомянуты в учебниках (кстати, выпущенных уже после 2016 года): Кармен Конде, Ольвидо Гарсия Вальдес и Шанталь Майяр. Об остальных ни слова. Возможно, найдутся те, кто согласится с Хосе Луисом Мартинесом Редондо, который говорит в своем предисловии к сборнику «Женская поэзия» («Poesía femenina»):

«Перед нами простушки, писавшие свои безделки в провинциальных городках Испании. Это может казаться чудесным по двум причинам: во-первых, потому что женщина — милое и приятное создание, в особенности если она пишет; во-вторых, потому что всегда лестно замечать то стремление женщин нашей страны показать всему миру, что можно совместить и цокот каблучков, и желание родить ребенка, и штопанье мужниных носков, и сочинение стихов, и вдохновение свежего воздуха, который в конце концов сметет старые предрассудки» [Martínez 1953: 7].



Но если нет, то непонятно, почему в пособиях разных издательств мы видим примерно одинаковое соотношение женщин и мужчин: в учебнике «Algaida» упоминается 85 мужчин и 13 женщин (13,26% от общего числа); в «Anaya» — 80 мужчин и 11 женщин (12,08% по сравнению с 87,91%), и «Oxford University Press» — 83 мужчины и 13 женщин (87,36% против 12,63%). В этом перечне мы учли и особый раздел в учебнике издательства «Anaya» — «Поэзия, написанная женщинами», где Эрнестина де Шампурсин, Кармен Конде, Конча Сардойя, Глория Фуэртес и Клара Ханес представлены в отрыве от контекста поколений и литературных объединений [в которые они входили]. Также в оксфордском издании есть раздел «Женщины поколения 27 года: Конча Мендес, Мария Самбрано, Эрнестина де Шампурсин, Хосефина де ла Торре», в котором составители пытаются оправдать тот факт, почему они не уделили женщинам и десятой части места, отведенного мужчинами: «цифровое издание включает тексты поэтесс, часто незаслуженно затмеваемых мужчинами одного с ними поколения» [Gutiérrez et al. 2016: 205].

Следовало бы назвать маргинализацией те случаи, когда учебник позиционируется как «полный», но на деле таковым не является, демонстрируя вымарывание [определенных авторов], которое не только не критикуется, но, что еще хуже, не признается вовсе. Иными словами, когда [учебник] провозглашается «строгим и научным», хотя очевидно является «предвзятым». Когда в пособие включены только мужчины и небольшая доля вырванных из контекста поэтесс, нужная, чтобы резюмировать историю поэзии по периодам, в то время как ясно, что многие из них весьма убедительно показали значимость своего вклада в литературу.

И здесь остается лишь подчеркнуть, что путь равенства, пройдя по которому педагогика сможет адекватно отразить литературную действительность, еще только начался. Исследования женской поэзии по-прежнему необходимы, потому что поэтессам пока не выделено достаточно места в учебниках и монографиях, места, которое они должны занять в новом каноне, свободном от влияния подавляющей патриархальной идеологии. Не по критерию пола или гендера, но по критерию качества. Доминирующая культура поддерживает свой статус, подсвечивая различия и нагнетая противоречия вплоть до исключения, тем самым обрекая одну из сторон конфликта на молчание и одиночество. Чтобы переломить ситуацию, необходимо признать заслуги поэтесс не меньше их коллег-мужчин, повлиявших на облик современной испанской литературы. И я полностью согласна с мнением Фоккемы по этому поводу:

«Канон моей мечты будет основан на возможности изменить культурный код (в отличие от политики идентичности) и на выделении противоречивых ценностей, различий между традициями, критики доминирующей идеологии, многообразия моделей нравственного поведения и частной жизни. В него войдут сложные тексты всех культур мира, это будут не только современные, но и древние тексты, поскольку я верю, что куда полезнее попытаться понять трудный текст, чем остановиться на других, более простых и как будто бы более понятных. Однако мои методы: деконтекстуализация и, конечно, современное прочтение произведения (реконтекстуализация) — отличаются от принятых среди моих коллег, и поэтому мой канон будет отличаться от их [канона]. <...> Следовательно, нет смысла приводить список моих любимых текстов, поскольку любой окончательный список, одобренный литературоведами-компаративистами, всегда будет результатом соглашения, продиктованного различными убеждениями, особенностями культуры, в которой мы живем, и сиюминутной целесообразностью (например, доступностью [тех или иных] книг)» [Fokkema 1993: 65].

Слишком долго женская поэзия, как затонувшие корабли, нагруженные богатствами, оставалась на дне океана презрения и невежества со стороны критиков и преподавателей. Идеологические, культурные, социальные и даже образовательные причины вызвали почти полную маргинализацию поэтесс на протяжении всего прошлого столетия (о предыдущих мы и не говорим). Сейчас, когда XXI век уже наступил, настало время вывести на свет неприглядную правду и отказаться от радикальных позиций, более не уместных в школьном каноне в том виде, в каком он представлен в учебных пособиях. Настало время, когда серьезное и скрупулезное изучение, игнорирующее господствующие заблуждения, должно стать той осью, вокруг которой будут вращаться исследования испанской литературы. Это непременно должен быть результат совместной работы учителей, методистов и филологов. Только так молодой читатель сможет увидеть и оценить работу, сделанную для улучшения системы образования на пространстве от литературной критики до (пере)стройки канона, который однажды станет максимально полным и объективным и будет отвечать такому преподаванию литературы, которого он заслуживает.

## Список литературы

1. [Balcells 2003] — *Balcells J.M.* Ilimitada voz. Cádiz: Universidad de Cádiz, 2003.
2. [Balcells 2006] — *Balcells J.M.* Del género de las “antologías de género” // *Arbor*. 2006. № 721. P. 635–649.
3. [Batlló 1968] — *Batlló J.* Antología de la nueva poesía española. Madrid: Ciencia Nueva, 1968.
4. [Bloom 1994] — *Bloom H.* El canon occidental. Madrid: Anagrama, 1994.
5. [Cerrillo Torremocha 2013] — *Cerrillo Torremocha P.* Canon literario, canon escolar y canon oculto // *Quaderns de filologia. Estudis literaris*. 2013. № 18. P. 17–31.
6. [Conde 1954] — *Conde C.* Poesía femenina española viviente. Madrid: Arquero, 1954.
7. [Conde 1967a] — *Conde C.* Once grandes poetas américohispanas. Madrid: Cultura Hispánica, 1967.
8. [Conde 1967b] — *Conde C.* Poesía femenina española (1939–1950). Barcelona: Bruguera, 1967.
9. [Conde 1971] — *Conde C.* Poesía femenina española (1950–1960). Barcelona: Bruguera, 1971.
10. [Colomer 1991] — *Colomer T.* De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria // *CL&E: Comunicación, lenguaje y educación*. 1991. № 9. P. 21–32.
11. [Cooper 1990] — *Cooper J.D.* Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor, 1990.
12. [Even-Zohar 1994] — *Even-Zohar I.* La función de la literatura en la creación de las naciones de Europa // *Avances en teoría de la literatura / Ed. de Villanueva D.* Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1994. P. 357–377.
13. [Fokkema 1993] — *Fokkema D.* A European canon of Literature // *European Review*. 1993. № 1. P. 21–29.
14. [García 1978] — *García J.* El grupo poético de los años 50. Madrid: Taurus, 1978.
15. [García Montero 2014] — *García Montero L.* Un velero bergantín. Madrid: Visor, 2014.
16. [García Rivera 1995] — *García Rivera G.* Didáctica de la lengua y la literatura para la educación primaria y secundaria. Madrid: Akal, 1995.
17. [Generación... 1967] — *Generación del 27 / Ed. de Vicente Gaos.* Madrid: Cátedra, 1967.

- 18.[González 2016] — *González J.A.* Lengua castellana y Literatura II. 2º de Bachillerato. Sevilla: Algaída, 2016.
- 19.[Gutiérrez et al. 2016] — *Gutiérrez S., Hernández J., Serrano J.* Lengua y Literatura 2º de Bachillerato. Madrid: Anaya, 2016.
- 20.[Hernández 1978] — *Hernández A.* Una promoción desheredada: la poética del 50. Madrid: Zero-Zyx, 1978.
- 21.[Jiménez 1961] — *Jiménez L.* Nuevos poetas españoles. Madrid: Ágora, 1961.
- 22.[López-Valero, Martínez-Ezquerro 2012] — *López-Valero A., Martínez-Ezquerro A.* Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y literatura: currículo de educación secundaria obligatoria // Contextos educativos: Revista de educación. 2012. Nº 15. P. 27–40.
- 23.[López-Valero et al. 2002] — *López-Valero A., Martínez-Ezquerro A., Encabo E.* Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura: un enfoque sociocrítico. Barcelona: EUB, 2002.
- 24.[Lobato, Lahera 2016] — *Lobato R., Lahera A.* Lengua castellana y Literatura. 2º de Bachillerato. Madrid: Oxford University Press, 2016.
- 25.[Martínez 1953] — *Martínez J.L.* Poesía femenina (Antología). Madrid: Estudios, 1953.
- 26.[Martos-Núñez, Campos 2012] — *Martos-Núñez E., Campos M.* La lectura y la escritura en el s. XXI: Cultura letrada y modernidad // Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura, 5, 2012. URL: [link](#) (accessed: 02.07.2022).
- 27.[Mendoza 1998] — *Mendoza A.* Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores // Didáctica (Lengua y literatura). 1998. Nº 10. P. 233–270.
- 28.[Mendoza 2003] — *Mendoza A.* El canon formativo y la educación lecto-literaria // Didáctica de la lengua y la literatura / Ed. de Medoza A., Villanueva E.B. Madrid: Prentice Hall, 2003. P. 349–378.
- 29.[Mignolo 1995] — *Mignolo W.* Entre el canon y el corpus. Alternativas para los estudios literarios y culturales en y sobre América Latina // Nuevo Texto Crítico. 1994–1995. Nº 14/15. P. 23–26.
- 30.[Moral, Pereda 1982] — *Moral C., Pereda R.M.* Joven poesía española. Madrid: Cátedra, 1982.
- 31.[Núñez Ruiz 2007] — *Núñez Ruiz G.* La educación literaria en la España contemporánea // Textos de didáctica de la lengua y la literatura. 2007. Nº 44. P. 101–109.
- 32.[Pozuelo 1996] — *Pozuelo J.M.* Canon: ¿estética o pedagogía? // Ínsula. 1996. Nº 600. P. 3–4.

- 33.[Quiles-Cabrera et al. 2015] – *Quiles-Cabrera M.C., Palmer I., Rosal M.* Hablar, leer y escribir. El descubrimiento de las palabras y la educación lingüístico y literaria. Madrid: Visor, 2015.
- 34.[Ribes 1963] – *Ribes F.* Poesía última. Madrid: Taurus, 1963.
- 35.[Sartre 2003] – *Sartre J.P.* ¿Qué es Literatura? Buenos Aires: Losada, 2003.
- 36.[Sánchez-García 2015] – *Sánchez-García R.* El canon abierto. Última poesía en español. Madrid: Visor, 2015.
- 37.[Sánchez-García 2017] – *Sánchez-García R.* Cuando las poetas no tuvieron la palabra // El concepto de literatura sumergida en la poesía española (1950-2000) / Ed. de Sánchez R., Gahete M. La palabra silenciada: voces de mujer en la poesía española contemporánea (1950–2015). Valencia: Tirant lo Blanch. P. 15–32.
- 38.[Sánchez-García 2018] – *Sánchez-García R.* Así que pasen treinta años. Historia interna de la poesía española (1950–2017). Madrid: Akal, 2018.
- 39.[Scholarly... 2018] – Scholarly Publishers Indicators. URL: [link](#) (accessed: 02.07.2022).
- 40.[Steiner 2003] – *Steiner G.* Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano. Barcelona: Gedisa, 2003.
- 41.[Sullá 1998] – *Sullá E.* El canon literario. Madrid: Arco Libros, 1998.
- 42.[Tabarovsky 2004] – *Tabarovsky D.* Literatura de izquierda. Cáceres: Periférica, 2004.
- 43.[Teixidor 2007] – *Teixidor E.* La lectura y la vida. Barcelona: Ariel, 2007.

Ремедиос Санчес Гарсия  
Университет Гранады,  
педагогический факультет  
[reme@ugr.es](mailto:reme@ugr.es)

Prof. Remedios Sánchez García  
University of Granada,  
Faculty of Education  
[reme@ugr.es](mailto:reme@ugr.es)

Надежда Валериевна Юткина  
Санкт-Петербургский  
государственный университет,  
филологический факультет,  
магистерская программа  
«Литература и культура народов  
зарубежных стран»  
[nadya\\_yutkina@mail.ru](mailto:nadya_yutkina@mail.ru)

Nadezhda Iutkina  
Saint Petersburg State University,  
Faculty of Philology,  
MA Programme in Foreign  
Literatures and Cultures  
[nadya\\_yutkina@mail.ru](mailto:nadya_yutkina@mail.ru)