

РОЛЬ КЛАССИКИ В ДЕТСКОМ ЧТЕНИИ В 1900–1920 ГОДЫ В РОССИИ

Карина Повстьева

УДК: 882+ 821.161.1.

Ключевые слова:
критика детского чтения,
советское детское чтение,
классическая литература,
Н.К. Крупская,
социология литературы.

Аннотация

Данная статья посвящена изучению роли, приписываемой до- и постреволюционными педагогами классической литературе в детском чтении. Цель работы заключается в демонстрации механизма преемственности идей о классической литературе в кругу детских читательских интересов в 1900–1920-е годы. Для этого в статье проанализированы такие элементы педагогического дискурса, как воспитательный потенциал и принцип реализма в художественной литературе; значимые признаки концепта «классическая литература» — актуализация и социализаторская функция. Кроме того, в фокусе работы находятся библиотечные исследования по изучению роли разных типов литературы в кругу детских читательских интересов.

The Role of Classic Literature in Children's Reading of 1900–1920th in Russia

Karina Povsteva

Keywords:
criticism of children's reading,
Soviet children's reading,
classic literature, Nina Krupskaya,
sociology of literature.

Abstract

This article is devoted to the role of classic literature in pre-revolutionary and early Soviet pedagogical narratives about children's reading. The aim of the article is to show the mechanism of continuity in the ideas about classic literature in the children's reading of 1900–1920th period. Such elements of pedagogical discourse are analyzed as instructional potential and principle of realism of literature. Furthermore, key features of classic literature as actualization and socialization function are studied. Two library surveys are in the focus of the paper: they show data on the status of different literature types in children's reading.

«Классика» в социологии литературы

«Литературная классика» на сегодняшний день является одним из наиболее дискуссионных явлений не только в академических гуманитарных кругах, но и среди деятелей школьного образования и родителей. Потребность в обсуждении того, чем является классика, обусловлена неопределенным смысловым содержанием и структурой этого понятия. В разные эпохи представителями социальных и литературных институтов содержание классики толковалось различно. Изменение смысловых характеристик классики обусловлено не только внутрилитературными причинами, но и социальными переменами. Поэтому развитие этого термина является одним из наиболее важных предметов изучения социологии литературы.

В данной статье понятие «классика» будет использоваться в значении «ряд великих имен» [Зыкова 2005: 151] общей национальной или мировой литературы. В первом случае это слово будет употребляться в статье чаще по причине регулярного обращения к нему дореволюционных и советских педагогов.

Один из главных представителей отечественной социологии литературы Б.В. Дубин и искусствовед Н.А. Зоркая в книге «Классика, после и рядом», в главе «Идея “классики” и ее социальные функции», дают функциональное определение первого литературного ряда как «символа эстетической автономии социального института литературы» [Дубин 2010: 10]. Насыщенность понятия социальными значениями является причиной многочисленных смысловых трансформаций, которые происходили с ним в разные эпохи. По словам Дубина и Зоркой, уже в период Ренессанса утверждается главный эпитет классики — «вечная» [Дубин 2010: 17]. Парадоксален тот факт, что в XVII веке употребление слова «вечность» по отношению к ней подразумевало актуальность настоящему моменту. В эпоху классицизма становление классики как эталона литературы закрепило за понятием «необсуждаемость» ее норм и ценностных значений [Дубин 2010: 10]. Нахождение на вершине литературной иерархии также привело к тому, что она стала функционировать в качестве маркера идентичности определенной группы носителей суждений о литературе. Высокая литература начала служить главным элементом самоопределения групп, претендующих на ведущие позиции в культуре. В разные периоды таким статусом обладали различные группы, и в связи с этим классика, по словам Дубина, потеряла свою «содержательную определенность» [Дубин 2010: 25]. Она получила «переносную смысловую интерпретацию» [Дубин 2010: 31], варьирующуюся от группы к группе и от эпохи к эпохе; стала «объективной»,

«отвлеченной от предметности» формой [Дубин 2010: 25]. Применяя концепцию Р. Козеллека о «словах» и «понятиях» к классике, можно отнести ее к «словам», которые, по определению автора, несут в себе различные смысловые возможности, в то время как «понятия» обладают смысловой полнотой и завершенностью [Вдовин 2011: 54].

Английский теоретик литературы Ф. Кермоуд так рассуждает о процессе «аккомодации» [Дубин 2010: 31–32], «приспособлении» классики к разным контекстам: по его словам, интерпретатор (актор литературного поля) в вынесении суждения о классическом произведении литературы должен решать для себя парадокс о том, что классика изменчива, но обладает постоянной идентичностью. По мнению ученого, идентичность классического произведения в том, что оно всегда говорит больше, чем выразил в нем автор. Многообразие интерпретативных моделей, которое включает в себе произведение, по мнению Кермоуда, и делает его классическим — открытым для толкования представителями разных эпох или школ. Исходом подобной полисемии является «универсализация», «обнажение» классики до «пустой формы», которая «представляется весьма соблазнительной культурной структурой — устройством для идентификации субъективных ценностей и представлений...» [Гудков, Дубин 1994: 119]. Таким образом, **будучи универсальным вневременным конструктом, классика благодаря определенной интерпретации становится актуальной, «вечной» в своей актуальности для современной социокультурной ситуации.** Л.Д. Гудков и Б.В. Дубин в книге «Литература как социальный институт» утверждают, что обновление интерпретативного поля классики является обязательным процессом для демонстрации этой актуальности [Гудков, Дубин 1994: 58–59].

Благодаря тому, что классика является маркером идентичности разных групп, действующих в литературном поле, ее можно охарактеризовать как элемент властного дискурса. Наиболее авторитетными являются сообщества, выносящие нормативные суждения о классике, а также определяющие особый инструментарий для работы с ней. Ярким примером в данном случае Дубин называет институт руководства чтением, где главными фигурами выступают педагоги. Классический литературный канон функционирует в педагогическом дискурсе как «нормативное единство литературных значений и правил их интерпретации» [Дубин 2010: 36]. Особенно высок статус института в ситуации литературоцентризма, когда литература представляется субститутотом или главным выразителем культуры. Именно такая ситуация сложилась в России. При этом акцент делается на социализаторской роли классической литературы [Дубин 2010]. Выявление социализирующего начала у классики переживает

наибольший расцвет в советский период, когда для создания нового «советского человека» важную роль играла литературоцентричная модель воспитания. Ярким примером насаждения новой советской морали средствами классической литературы является педагогический дискурс о детском чтении.

Данная статья посвящена изменению педагогических представлений о роли общей классической литературы в чтении ребенка 1900–1920-х годов. Цель данной работы — показать механизм преемственности представлений о классической литературе в до- и постреволюционную эпохи. В данном контексте важными концептами для анализа являются воспитательный потенциал и реалистичность литературы. Кроме того, в работе проанализированы результаты библиотечных исследований, показывающие значение классики в кругу читательских интересов ребенка. В исследовании «круг читательских интересов» представляется значимым концептом, который использовался в советский период сотрудниками экспериментального учреждения Института детского чтения¹ при анкетировании детей для обозначения литературных произведений и авторов, имеющих в детском опыте определенный статус: произведения, прочитанные самими детьми или детям родителями; произведение или автор, о котором дети слышали. Важной задачей исследования также является демонстрация ключевых признаков концепта «классическая литература», выявленных Дубиним, — актуализации и социализаторской роли.

Общая классическая литература vs. специализированная детская литература в дореволюционном педагогическом дискурсе

Известно, что уже с XVII века в классической литературе, роль которой в этот период выполняли произведения античности, начали находить «воспитательный, учительский пафос», а писатель или поэт в это время именовался «трудник слова» или «учитель» [Берг 2000: 188–189]. Принимая во внимание образцовый характер и воспитательный потенциал классики, педагоги считали эти произведения основой детского чтения. Однако в начале XX века корпус художественной литературы, который мог бы служить основой для насаждения воспитательных идей, стал обогащаться специализированными детскими произведениями. В России и на Западе на-

1. См.: [Рубцова 1928].

чали появляться писатели, которые пишут специально для детей — А.Н. Анненская, Л.А. Чарская, П.С. Соловьева (*Allegro*), Ф.Э. Бернетт. Специализированная детская литература начала приобретать большую представленность на библиотечных полках наряду с классическими произведениями общей литературы, и это породило дискуссию о том, насколько легитимна специализированная литература как средство воспитания детей в свете гегемонии классических произведений.

Одним из участников этой полемики является педагог В.Э. Фриденберг. В своей статье «Творческое чтение» в журнале «Новости детской литературы» 1911 года он утверждает, что «детям следует давать только безусловно художественные произведения, не делая никаких уступок в этом отношении» [Фриденберг 1911: 6]. Тот факт, что Фриденберг подразумевал под такого рода произведениями классическую русскую литературу, подтверждается его рассуждениями об А.С. Пушкине, Н.В. Гоголе и Л.Н. Толстом в другом абзаце. Он называет их авторами, которые могут породить «живое, яркое, согретое горячим чувством любви» представление, в отличие от «уродств» прозы Чарской, детективов Пинкертонна [Фриденберг 1911: 6]. Таким образом, специализированная детская литература в рассуждениях Фриденберга представала в отрицательном регистре на фоне восхваления образцовых произведений русской классики, которые единственные, по словам исследователя, могли быть допущены для детского чтения.

Большую свободу в выборе детского чтения ребенку предоставлял Н. Бахтин. Как и большинство дореволюционных педагогов, он был сторонником идей воспитательного чтения, однако признавал полезным чтением для ребенка как «лучших» классических произведений общей литературы, так и специализированной детской художественной литературы, в которой бы в полной мере раскрылся принцип правдивости [Бахтин 1906: 315]². Последний вместе с «художественностью» был объявлен главным качеством допустимого для детского чтения художественного произведения в XIX веке В.Г. Белинским [Белинский 1977: 385–386]. Во многом педагоги 1900-х годов, наследующие его идеям, также рассматривали реалистичность описываемого как один из важных критериев различения вредной

2. Далее в статье по отношению к детской литературе будут использоваться понятия более точные и богатые в литературоведческом смысле, такие как «реалистический» и «реализм». Степень синонимии этих понятий в высказываниях педагогов по отношению к детскому чтению — предмет дальнейшего исследования.

и полезной детской литературы³. Более конкретно об условиях существования в детской литературе специализированных детских книг и классических образцов высказался Е. Елачич. Возраст ребенка для него служит главным критерием допустимости того или иного типа литературы. Он считает, что обязательно должна быть, в первую очередь, специальная детская литература для детей до восьми и 8–10 лет, потому что в этом возрасте ключевые художественные произведения «взрослой» мировой литературы детям непонятны. Для детей постарше классика становится более понятной, поэтому им ее читать разрешается [Елачич 1913: 7].

Статус классической литературы в экспериментальном изучении ребенка

Помимо подъема специализированной детской литературы начало XX века ознаменовалось повышением интереса педагогов к субъектности ребенка. В этот период в России формируются основы для экспериментального изучения детства. Наиболее значимым становится появление в среде русских педагогов сторонников концепции «свободного воспитания», которая появилась на Западе на рубеже веков. Одним из ярких представителей этого направления является российский педагог К.Н. Вентцель. Ему принадлежит идея создать в России так называемый «Дом Свободного ребенка» — воспитательно-образовательное учреждение, которое бы удовлетворяло детские потребности разного рода. Основная задача Дома состояла в том, чтобы воспитать цельную личность в атмосфере единства, гармонии и солидарности. Посредством грамотно построенной деятельности сотрудники Дома, по словам Вентцеля, должны «освободить творческие силы в ребенке» [Вентцель 1923: 37]. Это подразумевало следование его естественному развитию, стимулирование его самостоятельной деятельности: «ребенок сам должен доходить до раскрытия законов нравственности, до открытия истины и воплощения красоты» [Вентцель 1923: 11]. Несмотря на самостоятельность и невмешательство в усвоение мировых истин, которые провозглашает Вентцель по отношению к детскому развитию, он придерживался консервативных воспитательных взглядов на детское чтение.

Художественная литература, по словам Вентцеля, может служить важным материалом для проведения с детьми бесед на нравственные и религиозные темы. Произведения должны подкреплять раз-

3. См.: [Саввин 1913]; [Бахтин 1906].

вивающиеся в душе ребенка ценности и «выражать великие проблемы нравственности» [Вентцель 1923: 41]. Вентцель считает, что только шедевры художественной классики мировой литературы — «лучшие, наиболее чистые, глубокие и возвышенные» [Вентцель 1923: 40] — являются подходящим сортом литературы для усвоения ребенком мировых истин. Произведения, как утверждает автор, должны быть тщательно подобраны педагогами, не детьми: они должны представлять «здоровую пищу» для детского ума. Их цель — пробуждать «возвышенные чувства» [Вентцель 1923: 41]. С детства у ребенка нужно воспитывать вкус к «истинно-художественным, глубоким произведениям литературы», чтобы впоследствии заставить его отвернуться от случайно попавшей к нему в руки «патологической» книжки [Вентцель 1923: 41]. Это утверждение гегемонии классики над любым другим видом литературы звучит радикально в контексте общего провозглашаемого Вентцелем принципа в обучении ребенка — самостоятельности в выборе учебного материала. Дети, по убеждению Вентцеля, могут сами выступать творцами программ для своего обучения. Однако анализ отношения Вентцеля к литературе показывает, что роль детей в выборе книг для чтения пассивна — лишь педагоги имеют право предлагать детям для чтения великие шедевры классической литературы.

Классическая литература в кругу детских читательских интересов в 1900-х и 1910-х годах

Самый распространенный способ получения информации об актуальном состоянии детского читательского спроса — анкетирование. В начале XX века такого рода опросы проводились государственными органами и библиотеками. Одна из самых ранних анкет для детей-читателей была послана осенью 1909 года Комиссией по детскому чтению при Учебном отделе Общества распространения технических знаний в московские учебные заведения и напечатана в календаре «Товарищ». Библиотечный деятель А.К. Покровская прочитала доклад по результатам этой анкеты на заседании Первого Всероссийского съезда по библиотечному делу 4 июня 1911 года. Вероятно, в связи с тем, что в опросе принимало участие небольшое количество детей, составители анкеты не привели процентные данные спроса детей на тот или иной вид литературы. Однако Покровская отметила, что впервые интерес к классике проявляется у детей в 13–14 лет, и помимо нее они читают признанные в педагогических кругах вредными произведения Л.А. Чарской, В.П. Желиховской,

К.В. Лукашевич [Доклад Комиссии... 1911: 161]. Члены Комиссии указали в качестве главной проблемы современного детского чтения «отсутствие руководства» им и следующую из этого неразбериху в выборе книг: «чтение громадного большинства детей ведется крайне беспорядочно и бессистемно, читают, буквально, то — что попадет под руку, и наряду с такими писателями, как А.И. Герцен, С. Пшибышевский, К. Гамсун, — увлекаются Чарской, Лукашевич, Пинкертоном» [Доклад Комиссии... 1911: 157–158]. Наиболее заметно преобладание классиков в читательских интересах детей старше 15 лет. Они вдумчиво анализируют эти произведения, отмечают «реальность и юмор» Гоголя, «красоту и художественность» Пушкина [Доклад Комиссии... 1911: 162].

1910-е годы характеризуются в России большим приростом числа детских библиотек [Калужская 2004: 20], многие из которых преследовали не только цели популяризации литературы среди детей-читателей из разных слоев населения, но и цели исследовательские. Опрос и анкетирование детей-посетителей библиотеки стали в этот период частой практикой. По утверждению российского и советского библиографа И.В. Владиславлева, анкетирование читателей является важным шагом в целях установления «более тесной связи с читателем» и «уяснения себе его психологии и духовных запросов» [Владиславлев 1915: 6].

Один из опросов был проведен киевской библиотекой Д.Ю. Доброй весной 1913 года. Результаты проведенного опроса приведены М. Финкельштейн в статье «Что и как читают дети?», опубликованной в журнале «Новости детской литературы» 1914 года. Всего в ходе исследования было получено 714 ответов, при этом библиотекари зафиксировали недоверие к опросу учителей и педагогов [Финкельштейн 1914: 8]. Дети-читатели были разделены по возрасту и обучению в определенном типе школы (реальной, коммерческой, профессиональной и др.). Любимой книгой детей в 60% случаев стала иностранная детская классика⁴: «Хижина дяди Тома», «Дети капитана Гранта», «Принц и нищий» [Финкельштейн 1914: 12]. Финкельштейн отмечает, что при таком результате парадоксально выглядит указание детьми в качестве любимого писателя русского автора-классика общей литературы. Так, 77% детей указали в качестве любимых писателей Пушкина, Гоголя, Лермонтова, Тургенева, Толстого, Ломоносова. Авторы анкеты связывают эти данные

4. В данной статье не будет подробно рассматриваться понятие «детская классика» по причине выбора в качестве главного объекта исследования общей классической литературы. О «детской классике» см.: [Маслинская 2019].

с разотождествлением между произведением и автором, которое часто проявляется у детей. В пользу этой гипотезы служат комментарии детей о том, что основанием для ответа о любимом писателе служит зачастую не впечатление от прочитанного, а информация о самом авторе. Библиотекари отметили, что многие дети указывали в качестве любимого автора классического писателя, потому что они много о нем слышали, не прочитав его произведения. Эти результаты можно связать с гипотезой о том, что **в сознании русских людей литературный канон связывается, в первую очередь, с именами писателей, поэтому именно они чаще, чем конкретные произведения, бытуют в дискурсе, в том числе в разговорах родителей с детьми или родителей между собой.** Поэтому зачастую дети, действительно, могут много слышать о писателе-классике прежде, чем смогут сами оценить его по написанным произведениям.

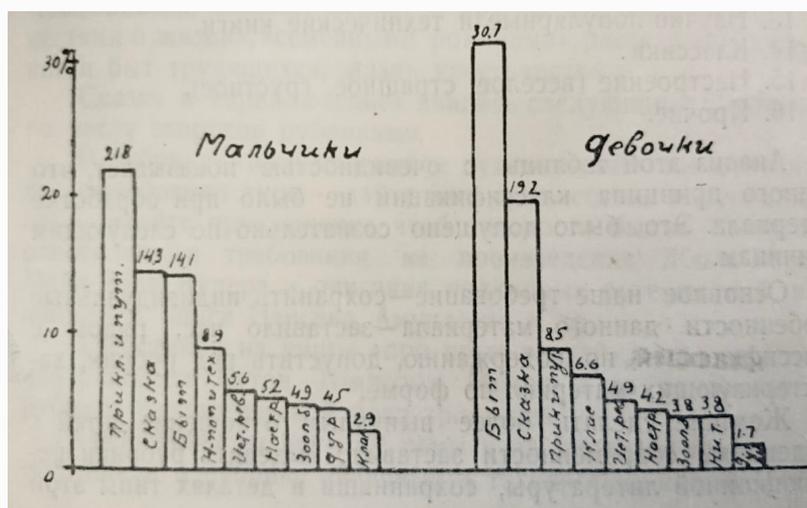
Значимым результатом для понимания статуса общей классической литературы в детском чтении является указание детьми в качестве любимой русской книги классических произведений общей литературы, таких как «Война и мир», «Детство и отрочество» Толстого, произведения Пушкина, Гоголя, Лермонтова [**Финкельштейн 1914: 12**]. Исходя из результатов приведенной анкеты, можно увидеть, что общая классическая литература в дореволюционный период занимала первое место в кругу детских читательских интересов. Сама основательница библиотеки Д.Ю. Добрая в статье «Детская библиотека Д.Ю. Доброй в Киеве», помещенной в журнале перед обзором Финкельштейн, утверждает, что спрос на классику в данной библиотеке ниже действительной читаемости этих произведений [**Добрая 1914: 5**]. Этот показатель связан, в частности, с тем, что большинство читателей этой библиотеки — из интеллигентных семей, в библиотеках которых имеются произведения классиков. Данные, похожие на те, что получены с помощью анкеты библиотеки Д.Ю. Доброй, присутствуют и в других опросах 1910-х годов.

Статус классики в детском чтении 1920-х годов

В 1920-х годах опросный метод стал одним из главных принципов экспериментального изучения ребенка-читателя. Большое значение для его развития имело открытие в ноябре 1920 года Института детского чтения (далее — ИДЧ). Это была первая институция по экспериментальному изучению детского чтения. Его экспериментальный характер проявляется, главным образом, в фундаментальном изучении психологии и социологии детского чтения. В статье «Задачи

и деятельность института по детскому чтению» директор института А.К. Покровская отмечает, что работа ИДЧ шире изучения собственно детского чтения. Для членов ИДЧ было важно изучить, прежде всего, ребенка, а затем уже читателя в нем. Поэтому центральное значение в деятельности Института имела социологическая сторона изучения ребенка: их интересовали уличные игры (подкладывание медной проволоки под трамвай, рисование на тротуаре и т.п.), детский труд (выполнение поручений родителей; торговля продуктами, папиросами), подражание взрослым и рутинная жизнь. «Влияние среды — основной вопрос современной педагогики», — утверждает Покровская в статье [Покровская 1922: 145].

Одной из главных работ, в которой ярко проявляется экспериментальный социологический подход Института к детскому чтению, является книга «Что читают дети», написанная одной из сотрудниц ИДЧ П.А. Рубцовой. В фокусе ее исследования находятся читательские интересы детей, зависящие от демографических характеристик и социально-бытовых условий жизни. Работа проводилась в октябре 1925 и 1926 годов. Общая картина данных, представленная на илл. 1, показывает, что классическая литература занимает низкую позицию в кругу читательских интересов детей (у девочек — 6,6%, у мальчиков — 2,9% [Рубцова 1928: 20]). Таким образом, данные Рубцовой противоположны результатам, полученным с помощью анкеты Д.Ю. Доброй в 1913 году. В дореволюционном исследовании был выявлен высокий спрос детей на общую классическую литературу. В 1920-е годы наибольшей популярностью среди детей пользуются бытовые, сказочные произведения и приключения. Различие в данных двух анкет связано, в первую очередь, с разницей в социальном положении



Илл. 1. Читательские интересы мальчиков и девочек [Рубцова 1928: 20].

детей, которые участвовали в исследовании. Рубцова изучала читательские вкусы детей рабочих и служащих, а анкета Доброй была адресована, в первую очередь, детям интеллигенции.

Проанализировав спрос на классику в зависимости от социально-бытовых особенностей жизни детей, Рубцова определила, что в деревнях классику читают меньше всего (5,4 % — мальчики, 3,7% — девочки) и даже в крупном городе ею интересуется небольшой процент детей (7,2% — девочки, 2,3% — мальчики) [Рубцова 1928: 42].

Основным источником детского спроса на классические произведения является школа (22,2% от всего спроса по заданию школы). Однако часто под влиянием школьного задания у девочек можно наблюдать, по словам Рубцовой, увеличение интереса к классике. Наибольшей популярностью пользуются произведения Гоголя, Пушкина, Тургенева и Толстого. В 14–15 лет девочки начинают часто спрашивать в библиотеке произведения Лермонтова. Интерес к иностранной общей классической литературе, по сравнению с русской, не высок [Рубцова 1928: 66–67].

Падение авторитета классической литературы в 1920-е годы может быть связано с большими темпами развития рынка специализированной детской литературы. По результатам исследования Рубцовой, наиболее популярными среди детей являются современные книги: «Макар Следопыт» Л.Е. Остроумова, «Мойдодыр» К.И. Чуковского, «Красные дьяволята» П.А. Бляхина.

Несмотря на консенсус среди педагогов о центральном значении классической литературы в воспитании ребенка в 1920-е годы, преподавание литературы в школе на материале, главным образом, классических произведений сложилось лишь к 1930-м годам. В начале 1920-х литература в школе была лишь предметом, дополняющим обществоведческие дисциплины, не было единой программы преподавания литературы и жестких ограничений по изучению определенных текстов [Добренко 1997: 143–144]. Особенность школьной программы по литературе в 1920-е годы также заключалась в том, что она сильно расходилась с текущими читательскими интересами, выявленными Рубцовой и Объединением московских детских библиотек, опросы которого проанализированы Е. Добренко в книге «Формовка советского читателя». Автор отмечает, что, в то время как школьная программа по литературе включала большой объем «общественно-политической литературы» (40%), в картине детского спроса она занимала лишь 5% [Добренко 1997: 71]. Детский спрос на приключенческую литературу, путешествия и сказки школа не удовлетворяла, несмотря на то, что такая литература занимала лидирующие позиции среди читательского спроса детей, как показано на диаграмме из работы Рубцовой (22%).

Восприятие классики в начале советского периода

Одним из значимых явлений советской культурной революции можно считать 8 ноября 1917 года, когда был организован Народный комиссариат просвещения РСФСР (далее — Наркомпрос) под руководством А.В. Луначарского, призванный осуществлять надзор за работой школ, профессиональным и высшим образованием, научными и культурно-просветительскими учреждениями. Это был важный шаг в общегосударственной политике «рождения» нового «советского субъекта». Риторика воспитания не только по отношению к детям, но и ко взрослым стала преобладающей в дискурсе о том, какие задачи необходимо было решить для «советизации» людей. В качестве одного из элементов новой методики воспитания толпы использовалось освещение советского прошлого. Большое значение в этом процессе играл обновленный взгляд на классическую литературу. Известный российский и советский педагог Н. Саввин в 1919 году предложил делить литературу для детей на три направления: сентиментально-нравоучительное, художественно-реалистическое и модернистическое. Художественно-реалистическое объявляется автором самым важным направлением развития детской литературы, в котором «образ органически сливается с поучительным элементом», образуя «нечто целое, действующее на читателя всюю своею совокупностью, как художественное целое» [Саввин 1919: 11]. Помимо определенных специализированных произведений для детей, Саввин выделяет в качестве значимых образцов этого направления русские классические произведения общей литературы, среди них творчество Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, И.А. Бунина.

Реалистичность, которую приписывали классическим произведениям в дореволюционные годы, достигла апогея в советский период. Одним из ярких примеров дискуссии о границах реализма в классической литературе является статья Крупской «Неосновательные опасения» в газете «Правда» от 6 февраля 1919 года. Она является реакцией на полемику вокруг публикации Наркомпросом полного собрания сочинений В.А. Жуковского. Крупская подвергает серьезной критике опасения своих коллег в том, что монархические взгляды и «буржуазная идеология» Жуковского или Пушкина могут сделать из их читателя «врага советской власти» [Крупская 1919: 1]. Педагог убеждена, что публикация произведений классиков гораздо более полезна, чем пустых неталантливых агитационных текстов пролетарской литературы. Кроме того, Крупская отмечает, что оценивать произведения классиков необходимо с точки зрения «устарелости» и «художественности», но не политического влияния, которое они

могут оказать. Несмотря на либеральную позицию, высказанную Крупской в этой статье, в начале 1920-х годов ее взгляды на реализм в литературе становятся более радикальными.

В этот период литература начинает осознаваться ею как одно из важнейших средств воспитания нового «советского человека». В 1924 году Крупской, занимающей должность председателя Главполитпросвета при Наркомпросе, заведующим Главлитом П. Лебедевым-Полянским и председателем Центральной библиотечной комиссии М. Смушковой была выпущена «Инструкция по пересмотру книжного состава библиотек». В соответствии с ней, среди беллетристической литературы для детей должны

«...быть изъяты книги, которые своим общим содержанием и основным тоном возбуждают, укрепляют и развивают низменные, животные и антисоциальные чувства. <...> Особенно важно очистить от книг с дурным эмоциональным и идейным содержанием детские отделы библиотек, из которых необходимо изъять не только книги с вышеуказанным уклоном, но также и книги, неудовлетворяющие современным педагогическим требованиям» [Инструкция по... 1924: 136].

Из этого указания явно следует, что социализирующий потенциал литературы становится главным критерием ее отбора. В примечаниях было отмечено, что «произведения беллетристов-классиков изъятию не подлежат» [Инструкция по... 1924: 136]⁵.

Двумя годами позже на I Всероссийской конференции по детской и учебной книге будет прямо артикулирован главный принцип отбора литературы — реализм. Речь Крупской на конференции стала центральным событием, утвердившим его в качестве единственного легитимного жанра детской литературы:

«Если мы хотим создать настоящую книжку для чтения, то мы должны больше вглядываться в окружающую жизнь; там мы можем почерпнуть такое количество материала, которое даст возможность создать нужную ребенку книжку» [Крупская 1926: 3–13].

Крупская и ее коллеги по Наркомпросу требовали отображения действительности не только в нарождающейся советской литературе, но и в классической. «Реалистический... показ прошлого, показ классовой борьбы во всех ее видах, широчайшая типизация — вот что ищут советские педагоги в литературе XIX века, в первую

5. Исключение составляли произведения Крылова, Немцрович-Данченко, Авенариуса, Гофмана.

очередь» [Рыбникова 1958: 530], — так объясняет советский филолог М.А. Рыбникова потребность педагогов в классической литературе. Для того чтобы все классические произведения следовали такому «прото-соцреализму» в литературе, некоторые из них необходимо было «осоветить»: из произведений Ж. Верна вычеркнуть места, «проникнутые архибуржуазной психологией», урезать наследие Л.Н. Толстого, подвергнуть переделке «Робинзона Крузо» [Крупская 1927: 29]. Как и специализированные произведения детской литературы, классические тексты для Крупской и ее коллег стали гибким материалом, который следовало приспособить к задачам воспитания человека нового социалистического государства.

Итоги

Исходя из проведенного анализа, раннесоветские педагогические рассуждения о роли классической литературы в детском чтении во многом наследуют дореволюционным тезисам. Базовой идеей, воспринятой от педагогов 1900-х годов, является глубокое укоренение суждений о классике в ее воспитательном потенциале. Бахтин, Вентцель и ряд других педагогов были последователями воспитательного подхода к детскому чтению: литература была для них средством прививания детям важных нравственных и эстетических идей, и бесценной в этом отношении считалась классика. Ту же роль играли классические произведения в СССР в 1920-е годы, о чем свидетельствуют речи и статьи Крупской, а также деятельность Наркомпроса. Реалистичность вслед за Белинским осознавалась дореволюционными педагогами одним из главных качеств классической литературы. Эта идея стала развиваться и в начале советского периода, главным событием здесь стало выдвижение единственным допустимым жанром литературы реализма в 1926 году. Классическая литература осознавалась советскими педагогами как один из главных выразителей культуры дореволюционного прошлого, на котором может основываться воспитание нового «советского субъекта».

Помимо нормативных идей о классике, в области экспериментального изучения ребенка советские и дореволюционные педагоги одинаково интересовались тем, какую роль классика играет в кругу детских читательских интересов. Исследования библиотеки Д.Ю. Доброй 1913 года и П.А. Рубцовой 1925–1926 годов продемонстрировали в этом отношении противоположные результаты. В дореволюционный период среди детей заметен большой авторитет писателей-классиков и их произведений, в то время как классика

в 1920-е годы сильно уступает в популярности бытовым, сказочным и авантурным произведениям, в том числе в связи с расширением рынка специализированной детской литературы и отсутствием общей программы ее преподавания. Школьная программа по литературе в этот период следовала противоположному вектору развития читательских интересов детей, вырабатывая спрос на «общественно-политическую» литературу, которая была не интересна детям и не удовлетворяла их потребность в сказочных и авантурных сюжетах.

Как дореволюционные, так и советские педагоги были господствующей группой, устанавливающей актуальное для современной им эпохи понимание «классики». Общая для них идея о том, что классические произведения содержат мировые «вечные» ценности, которые необходимо прививать детям, делает классику такой же «вечно актуальной» в до- и постреволюционный период, какой она представлялась в эпоху Возрождения. Благодаря открытости к «вчитыванию» новых смыслов она является уникальным литературным феноменом, который обладает такой же постоянной идентичностью и изменчивостью, по справедливому замечанию Кермуда, как и ее читатель.

Список источников

1. [Бахтин 1906] — *Бахтин Н.* Чтение с воспитательными целями // Педагогический сборник. СПб.: 1906. № 3–4. С. 282–296; 307–332.
2. [Белинский 1977] — *Белинский В.Г.* Собрание сочинений. В 9 т. Т. 2. Статьи, рецензии и заметки. Апрель 1838 — январь 1840. М.: Художественная литература, 1977. 631 с.
3. [Вентцель 1923] — *Вентцель К.Н.* Новые пути воспитания и образования детей / К.Н. Вентцель. 2-е изд. М., 1923. 149 с.
4. [Владиславлев 1915] — *Владиславлев И.В.* Об оживлении деятельности библиотек для юношества // Новости детской литературы. М., 1915. № 8–9. С. 1–6.
5. [Добрая 1914] — *Добрая Д.Ю.* «Детская библиотека» Д.Ю. Доброй в Киеве // Новости детской литературы. М., 1914. № 9–10. С. 1–7.
6. [Доклад комиссии ... 1911] — Доклад комиссии по детскому чтению при учебном отделе общества распространения технических знаний // Труды первого всероссийского съезда по библиотечному делу 1–7 июня 1911 г.: избранные материалы / вступ. ст. А. Н. Ванеев, М. Ю. Матвеев. СПб., 2011. С. 156–163.

7. [Елачич 1913] — *Елачич Е.А.* В защиту детской литературы // Что и как читать детям. СПб, 1912–1913. № 1. С. 4–12.
8. [Инструкция по ... 1924] — Инструкция по пересмотру книжного состава библиотек // Красный библиотекарь. М., 1924. № 1 (4). С. 135–137.
9. [Крупская 1919] — *Крупская Н.К.* Неосновательные опасения // Правда. М., 1919. № 27. 6 февраля. С. 1.
10. [Крупская 1926] — *Крупская Н.К.* Об учебнике и детской книге для I ступени (Речь на I Всероссийской конференции по учебной и детской книге. 8–15 мая 1926) // На путях к новой школе. М., 1926. № 7–8.
11. [Крупская 1927] — *Крупская Н.К.* О детской библиотеке и детской книге // Красный библиотекарь. М., 1927. № 3. С. 25–31.
12. [Покровская 1922] — *Покровская А.К.* Задачи и деятельность института по детскому чтению // Путь Просвещения. Иркутск, 1922. № 7–8. С. 139–149.
13. [Рубцова 1928] — *Рубцова П.А.* Что читают дети. М., 1928. 74 с.
14. [Рыбникова 1958] — *Рыбникова М.А.* Избранные труды. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. 612 с.
15. [Саввин 1913] — *Саввин Н.* Наша детская литература: И.С. Шмелев. Нижний Новгород, 1913. 13 с.
16. [Саввин 1919] — *Саввин Н.* Художественно реалистическое направление русской детской литературы // Внешкольное образование. Харьков, 1919. Вып. 8–10. С. 9–34.
17. [Финкельштейн 1914] — *Финкельштейн М.* Что и как читают дети? // Новости детской литературы. М., 1914. № 9–10. С. 7–15.
18. [Фриденберг 1911] — *Фриденберг В.Э.* Творческое чтение // Новости детской литературы. М., 1911. № 2. С. 1–6.

Список литературы

1. [Берг 2000] — *Берг М.* Литературократия. Проблема присвоения и перераспределения власти в литературе. М.: Новое литературное обозрение, 2000. 352 с.
2. [Вдовин 2011] — *Вдовин А.В.* Понятие «русские классики» в критике 1830–50-х гг. // Пушкинские чтения в Тарту. 2011. Т. 5. С. 40–56.
3. [Гудков, Дубин 1994] — *Гудков Л.Д., Дубин Б.В.* Литература как социальный институт. Статьи по социологии литературы. М.: Новое литературное обозрение, 1994. 350 с.

4. [Добренко 1997] — *Добренко Е.А.* Формовка советского читателя: Социальные и эстетические предпосылки рецепции советской литературы. СПб.: Гуманитарное агентство «Академический проект», 1997. 320 с.
5. [Дубин 2010] — *Дубин Б.В.* Классика, после и рядом. Социологические очерки о литературе и культуре. М.: Новое литературное обозрение, 2010. 345 с.
6. [Зыкова 2005] — *Зыкова Г.В.* Поэтика русского журнала 1830–1870-х гг. М., 2005. 55 с.
7. [Калужская 2004] — *Калужская Ю.А.* Становление и развитие отечественной педагогики детского чтения в первой трети XX в. (на примере деятельности научно–исследовательского института детского чтения): дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
8. [Маслинская 2019] — *Маслинская С.Г.* Почему Д.Н. Мамин-Сибиряк стал главным детским писателем (к проблеме становления канона русской детской литературы) // *Детские чтения.* 2019. № 1 (15). С. 9–25.

Карина Юрьевна Повстьева
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва),
Факультет гуманитарных наук,
магистерская программа
«Прикладная культурология»
kpovsteva@gmail.com

Karina Povsteva
HSE University (Moscow),
Faculty of Humanities,
MA programme
in Applied Cultural Studies
kpovsteva@gmail.com