**АРХИВ**

**Вступительная заметка
и публикация
Бориса ЛАНИНА**

**Уроки Модеста Людвиговича Гофмана (1887—1959)**

В жизни русской филологии Гофман сыграл свою очевидную и важную роль. Друг Блока, Ремизова, Вяч.Иванова, Городецкого, автор известной в начале века «Книги о русских поэтах последнего десятилетия» (1907), он и сам был поэтом. В 1907 году Гофман выпустил поэтический сборник под названием «Кольцо. Тихие песни скорби», а в 1910-м — «Гимны и оды».

Именно благодаря М.Л. Гофману, осуществившему научную редакцию, мы получили полное собрание сочинений Е.А. Баратынского (1914–1915).

После революции Гофман работал в Пушкинском доме. Приехав в сентябре 1922 года в командировку, он задержался с возвращением из Парижа. Цели остаться навсегда в эмиграции у него поначалу не было: советское правительство не переводило денег на покупку фондов музея А.Ф. Онегина. Гофман боролся за то, чтобы они не разделились между частными коллекционерами, — к счастью, как в конце оказалось, вполне успешно.

В марте 1923 года к нему приехала жена с детьми. Это было уже после "философского парохода". Вскоре после приезда жены, как вспоминал Гофман, в Советской России его лишили "всех чинов, орденов и званий, запретили в печати упоминать моё имя, отняли у моей жены мою казённую академическую квартиру, всячески поносили меня"[1](http://lit.1september.ru/2001/31/3.htm%22%20%5Cl%20%221a). Самое же обидное заключалось в том, что Гофману, как и Мочульскому, Айхенвальду, а позже, возможно, Эткинду и Серману[2](http://lit.1september.ru/2001/31/3.htm%22%20%5Cl%20%222a), приходилось видеть "длиннейшие цитаты и перепечатки из моих работ, но никогда не встречать своего имени"[3](http://lit.1september.ru/2001/31/3.htm%22%20%5Cl%20%223a).

Несмотря на это, Гофман довёл дело до возвращения в Россию онегинских фондов, а дубликаты передал в Институт восточных языков. В знак благодарности ему разрешили вывезти из России — при посредничестве французского посла — собиравшуюся всю жизнь уникальную библиотеку. В ней были многочисленные первые издания книг XVIII — начала ХХ века.

Основные научные интересы Гофмана были сконцентрированы на Пушкине и пушкинской эпохе. Ещё в 1922 году в России вышла его книга «Пушкин. Первая глава науки о Пушкине». "Вторая глава" появилась через шесть лет, уже в Париже. «Пушкин. Психология творчества» — так называлась эта известная каждому пушкиноведу книга.

«Драма Пушкина» — так могла называться третья работа, но она вышла не отдельной книгой, а тремя публикациями в журнале «Возрождение» (1957. № 62, 69, 72).

Как и многие филологи-эмигранты, Гофман преподавал: сначала в школе, потом получил место в Сорбонне. Впрочем, свою преподавательскую деятельность он начал после окончания I кадетского корпуса (1905), на учительских курсах Барташевича. В эмиграции же преподавание литературы поначалу стало его основной специальностью. Гофман оставил после себя две, но по-своему замечательные методические работы. В них Гофман развивает свои представления о структуре и методах литературного образования, останавливается на конкретных приёмах развития речи учащихся. Нельзя сказать, что его методические взгляды были весьма популярны. В СССР их попросту не знали, а бедные эмигрантские школы оказались небогаты квалифицированными преподавателями, способными вести предложенный Гофманом обширный курс. Курс этот представляется очередной педагогической утопией, но утопией важной и показательной: ведь попытки "сохранить всё" и структурировать это "всё" не раз предпринимались и позднее. Вот только всем ли хватало гофмановской эрудиции и масштабности?

**Клевета о Достоевском**

Биографы Достоевского всегда сгущали краски, когда говорили о детстве писателя, и особенно о его отце, но с некоторых пор это сгущение красок дошло до такого предела, что приходится говорить о клевете. Эта клевета проникла в последние книги о Достоевском (как, например, в книгу французско-русского писателя Труайя) и в научные диссертации о Достоевском. Так, в этом году в Сорбонне защищалась диссертация, в которой автор доказывал, что Достоевский так ненавидел своего отца, что хотел его смерти. Новейшие исследования о Достоевском стараются внушить мысль, что детство будущего писателя было исключительно тяжёлое и несчастное из-за его отца, прототипа Фёдора Павловича Карамазова, и что Достоевский всю жизнь вспоминал с отвращением и своё детство, и виновника этого несчастного детства — своего отца. Откуда взялась эта клевета, кто постарался так сгустить краски и так исказить детские годы Достоевского? Грустно писать об этом, но, помимо Фрейда, главной виновницей этой клеветы является его родная дочь, писательница Любовь Фёдоровна Достоевская, которая ничего не могла знать о своём отце, не могла помнить его, так как ей было всего двенадцать лет, когда он умер. Все воспоминания её — сплошная больная фантазия, которая вызывала возмущение в её семье — в матери, жене Достоевского Анне Григорьевне, и в её старшем брате, Михаиле Фёдоровиче Достоевском. Мне пришлось хорошо знать их и много беседовать с ними о самом Достоевском и о его больной дочери, о Любови Фёдоровне, и я имел возможность составить себе ясное представление и оценить по достоинству её "воспоминания". Но её сенсационная клевета, связанная с именем Достоевского ("дочь Достоевского"), произвела своё впечатление и пустила корни, которые очень трудно, но необходимо вырвать.

В действительности и детство писателя, и образ отца его, какого-то "изверга", были совсем не такие, какие она внушила новейшим исследователям биографии Достоевского. Если отделаться от импрессионизма Любови Достоевской и обратиться к другим, более надёжным свидетельствам и фактам, мы увидим совершенно другую картину "несчастного" детства Достоевского и совершенно другой образ его отца — жестокого "изверга".

Детство Достоевского было нелёгким, но совсем не безрадостным и не несчастным. Биографы Достоевского постоянно говорят о нужде большой семьи московского лекаря больницы для бедных: в действительности Достоевские были небогаты, но вполне обеспечены и, не позволяя себе никаких роскошеств и излишеств, никогда не нуждались в необходимом. Что касается до отца Достоевского, то этот странный и малосчастливый человек обладал трудным, тяжёлым характером: строгий и требовательный к себе, он был ещё строже и требовательнее к другим, доходя почти до деспотизма; постоянно угрюмый, нервный, подозрительный и мнительный (и как он страдал от своей мнительности!), часто ревнивый и вспыльчивый, он заставлял часто страдать и жену, и детей. Но отец Достоевский был в то же время добрым, прекрасным семьянином и в высшей степени гуманным, просвещённым человеком. Он до безумия и до патологической ревности любил свою жену: смерть её на него так подействовала, что он бросил службу, поселился в своей деревне (какой же нищий, если у него была деревня), стал пить, опустился, из экономного и расчётливого стал мелочным и скупым, из гуманного жестоким, таким жестоким, что крестьяне его убили, вообще производил впечатление помешанного (этот Достоевский-отец и заслоняет в глазах биографов его сына прежнего Достоевского).

Отец Достоевского любил своих детей и умел их воспитывать; своим восторженным идеализмом и стремлением к прекрасному писатель Достоевский больше всего обязан своему отцу и домашнему воспитанию. Впоследствии его старший брат, тоже юноша, Михаил, писал отцу (значит, знал, что тот поймёт его!): "Пусть у меня всё возьмут, всё, и разденут догола, но пусть мне дадут Шиллера, и я забуду всё на свете!" Эти слова мог бы повторить и брат его Фёдор, и ими можно охарактеризовать семью, из которой вышел писатель. Отец, странный человек, с маниакальными наклонностями, был так "жесток", что в тот век, когда главным средством воспитания были розги, не только никогда не применял к детям телесного наказания, но не ставил их на колени в угол и, при своих ограниченных средствах, не отдавал своих детей в казённую гимназию только потому, что там детей пороли... Необщительный и не доверявший людям, он отрезал и свою семью от всякого общения с внешним миром и от всякого рассеяния.

Что же? Значит, у бедного Фёдора было бедное, беспросветное детство, без друзей, сверстников, без игр? Нет, не безрадостное, потому что жизнь семьи была *полная*, с нежной, любящей и любимой матерью, с любящими нянями, рассказывавшими интересные сказки, с другом — самым большим другом — братом; была *детская* — шесть братьев и сестёр — с богатым детским миром. Может быть, родители слишком заботились о развитии духовной жизни, слишком жили духовными интересами и пренебрегали внедрением практических начал жизни? Может быть, но следует ли об этом жалеть?.. Возможно, что в полемическом пылу я прикрашенно рисую обстановку детства Достоевского. Возможно, но... гораздо важнее не то, какою фактически была обстановка жизни Достоевского, а как она воспринималась и запомнилась им на всю жизнь.

Вдова Достоевского говорила, что её муж любил вспоминать о своём "счастливом и безмятежном детстве", и действительно все его воспоминания говорят не только о "счастливом", но и о хорошем детстве, воспитавшем в нём человека-писателя. Вот как вспоминает впоследствии Достоевский в разговорах с братом о своих родителях: "Да знаешь ли, брат, ведь это были люди передовые, и в настоящую минуту они были бы передовыми! А уж такими семьянинами, такими отцами нам с тобой не быть, брат!"

"Я происходил из семейства русского и благочестивого, – писал Достоевский. – С тех пор, как я себя помню, я помню любовь ко мне родителей. Мы в семействе нашем знали Евангелие чуть не с первого детства. Мне было всего лишь десять лет, когда я уже знал почти все главные эпизоды русской истории Карамзина, которого вслух по вечерам читал нам отец. Каждый раз посещение Кремля и соборов московских было для меня чем-то торжественным".

Отец по вечерам читал вслух Карамзина и заставлял и детей читать не только Карамзина, но и Жуковского, и совсем ещё молодого поэта — Пушкина. И если Достоевский в 16 лет пережил смерть Пушкина как великое русское горе, то кому он этим обязан, как не своей семье, рано привившей ему любовь к литературе? Как ни важно, что Достоевский на всю жизнь сохранил хорошую память о своём детстве, ещё важнее, что эта память дала ему большой творческий материал. Как не увидеть в рассказе старца Зосимы о своём детстве отголосок воспоминаний самого Достоевского: "Из дома родительского вынес я лишь драгоценные воспоминания, ибо нет драгоценней воспоминаний у человека, как от первого детства его в доме родительском, и это почти всегда так, если даже в семействе только чуть-чуть любовь и мир. Да и от самого дурного семейства могут сохраниться воспоминания драгоценные, если только сама душа твоя способна искать драгоценное. К воспоминаниям домашним причитаю и воспоминания о священной истории, которую в доме родительском, хотя и ребёнком, я очень любопытствовал знать. Была у меня тогда книга, священная история с картинками, под названием: «Сто четыре священные истории Ветхого и Нового Завета», и по ней я и читать учился. И теперь она у меня здесь на полке лежит, как драгоценную память сохраняю". Эта черта подлинно автобиографическая: Достоевский действительно учился читать по этой книге, и когда в 1870 году нашёл у букиниста точно такую же книгу, очень обрадовался и сохранял её как реликвию. Этот говорящий отрывок из «Братьев Карамазовых» так автобиографичен, что невольно хочется продолжать цитату: "Но и до того ещё, как читать научился, помню, как в первый раз посетило меня некоторое проникновение духовное, ещё восьми лет от роду. Повела меня матушка одного (не помню, где тогда был брат) в храм Господень, в Страстную неделю в понедельник к обедне. День был ясный, и я, вспоминая теперь, точно вижу снова, как возносился из кадила фимиам и тихо восходил вверх, а сверху в купол, в узенькое окошечко, так и льются на нас в церковь Божию лучики, восходя к нам волнами, как бы таял в них фимиам. Смотрел я умилённо и в первый раз отроду принял я тогда в душу семя Слова Божия осмысленно. Вышел на средину храма отрок с большой книгой, такой большой, показалось мне тогда, с трудом даже и нёс её, и возложил на налой, отверз уста и начал читать, и вдруг я тогда в первый раз почти понял, что в храме Божием читают..."

«Братья Карамазовы», последний роман Достоевского, кончается речью Алёши у камня после похорон Илюшечки, обращённою к его товарищам-школьникам (детей Достоевский писал всегда с особенною нежною любовью). Он даёт им такое наставление: "Знайте же, что ничего нет выше, сильнее и здоровее, и полезнее впредь для жизни, как хорошее какое-нибудь воспоминание, и особенно вынесенное ещё из жизни, из родительского дома. Вам много говорили про воспитание ваше, а вот какое-нибудь этакое прекрасное, святое воспоминание, сохранённое с детства, может быть, самое лучшее воспитание и есть. Если много набрать таких воспоминаний с собой в жизнь, то спасён человек на всю жизнь. И даже если только одно хорошее воспоминание при нас останется в нашем сердце, то может послужить когда-нибудь нам во спасение".

Достоевский вынес много хороших воспоминаний из детства, но одно следует отметить, которое приобрело для него значение символа веры в русский народ.

Когда Достоевскому было 10 лет (1831), его родители приобрели имение, и с тех пор дети с матерью проводили летние месяцы в деревне. Достоевский видел жизнь простого, трудового русского крестьянина. Как-то в августовский день мальчик блуждал в лесу, и вдруг он услышал (или ему послышался) страшный крик: "Волк!". Мальчик со всех ног бросился бежать из лесу и оказался на поляне, где мужик Марей пахал землю. Достоевский бросился к нему и схватил его за руку, дрожа всем телом и повторяя всё одно и то же: "Волк! Волк!" Большой рыжий мужик стал ласкать его и успокаивать: "Что ты? Какой волк? Померещилось... Окстись. Христос с тобой! Уж я тебя волку не выдам!" – и своими заскорузлыми пальцами в земле Марей перекрестил дрожащего мальчика.

Это воспоминание сохранилось на всю жизнь в Достоевском. "Уж я тебя волку не выдам" — он всегда верит, что простой русский народ, с которым родители Достоевского старались сблизить своих детей, а не отделять от него (иначе такая оценка была бы немыслима), не "выдаст его волку", защитит и не обманет его веры в Россию.

Это громадное впечатление от встречи с русским народом относится к той поре, когда Достоевский был совсем ещё ребёнком и жил в своей семье. Родители рано начали обучать его, и с ним, как и с другими детьми, занимались мать и диакон, затем он с другом-братом Михаилом был отвезён в полупансион к некоему Дракусову, но продолжал жить в семье, которая заботилась о его воспитании и продолжала заботиться и тогда, когда отдали (в 1834 году) тринадцатилетнего мальчика в пансион Чермака, и тогда Достоевский со своим братом Михаилом проводили каждую субботу и воскресенье дома, да и в самом пансионе он продолжал жить теми же интересами, которые в нём воспитали его родители. Он много читал (между прочим, перечёл Жорж Занд, В.Гюго, Диккенса), но не сближался с товарищами и дружил только со своим верным другом-братом. Последний год пребывания в пансионе был трудным для юноши Достоевского: 29 января 1837 года умер Пушкин, 27 февраля он лишился своей любящей и самоотверженной матери. Достоевский узнал о смерти Пушкина через месяц после смерти матери, когда уже носил траур по ней. Казалось бы, это громадное горе должно было сделать его нечувствительным ко всем горестям, но он сквозь это горе пережил так остро большое национальное и личное для него горе (хоть он ни разу и не видел поэта) — смерть Пушкина, что говорил брату, что если бы он не носил уже траура по матери, то он попросил бы у отца разрешения носить траур по Пушкину, и конечно, "изверг"-отец, прививший такую любовь своим детям к литературе, дал бы ему это разрешение.

В 1837 году для шестнадцатилетнего Достоевского началась другая жизнь. Семья Достоевского была разрушена (в буквальном смысле слова разрушена), но Достоевский не оставался на развалинах семьи: отец отдал его в высшее инженерное училище *<неточность в названии – автора. –****Ред.****>*(брата из-за болезни пришлось перевести в Ревель). Юный Достоевский вдруг остался один, совершенно один, без всякой поддержки и опоры в мрачном Михайловском замке. Впервые Достоевский остался один лицом к лицу с враждебным ему внешним миром. Этот внешний мир глубоко разочаровал Достоевского (его сверстники жили совершенно другими интересами). Достоевский старался уйти — в мир Пушкина, Шиллера и Корнеля, но скучал о своём друге-брате и беспокоился о своём отце, ставшем полусумасшедшим. "Мне жаль безумно отца, — писал он своему брату, — странный характер. Ах, сколько несчастий пережил он. Горько до слёз, что нечем его утешить". Это письмо более всего говорит о том, что никакой мысли *refoulee* об отцеубийстве не было в Достоевском, и это окончательно разрушает ту клевету, которая в настоящее время всё больше и больше распространяется в нашей литературе.

**Печатается по: Новый журнал. 1954. № 38. С. 163–168.**

**О письменных работах**

…В нашей школе от ученика требуют, чтобы он излагал прочитанный им (или прочитанный ему один раз преподавателем) отрывок "своими словами", то есть как можно более удаляясь от текста, между тем как только наибольшая близость к тексту отрывка даёт учащемуся запас правильных оборотов и выражений, правильного строя речи. Не только не горе, но счастье, если учащийся запомнит ту или иную фразу перелагаемого им отрывка наизусть: нужно ли жалеть о том, что запас учащегося пополнился тем или другим удачным оборотом, удачной фразой, по образцу которых он сможет (и будет строить) и свои фразы и обороты. И подобно тому, как художник учится писать и вырабатывает свою манеру, копируя Рафаэлей и Тицианов, подобно этому мы учимся выражать свои мысли на образцах Пушкина, Тургенева, Гoнчapова, Лермонтова...

Я не случайно назвал имена Пушкина, Тургенева, Гoнчapова и Лермонтова, как не случайна и последовательность этих имён: из русских классических писателей Пушкин, Тургенев, Гончаров и Лермонтов отличаются наиболее совершенным и безупречным языком (нельзя поэтому давать, например, Гоголя, Толстого и Достоевского: за их художественностью стиля мы мало замечаем недостатки их слога, но эти недостатки выпукло выявляются в ученических работах), и на их произведениях легче всего учиться писать; начинать необходимо с Пушкина («Повести Белкина», «Капитанская дочка», «Пиковая Дама», «Дубровский» — оставшийся неотделанным автором) как с самого лёгкого и простого, затем переходить к более трудному Тургеневу (премущественно «Записки охотника»), ещё к более трудному, сложному Гончарову («Обломов») и, наконец, к самому трудному — к Лермонтову («Герой нашего времени»). Тот, кто прошёл школу Пушкина, Тургенева, Гончарова и Лермонтова, тот, кто овладел их языком и их стилем, тот может выработать и свой собственный стиль, свою собственную манеру письма.

<...>

*Обучать*нужно и композиции сочинений. Наша школа всегда предъявляла большие требования к плану сочинения — и вполне основательно: достоинства сочинения как сочинения (то есть композиции сочинения, развития темы) определяются хорошим или плохим планом. И между тем ничто так не затрудняет наших учащихся, как составление плана. Многие учащиеся, даже вполне свободно владеющие слогом изложения, даже обладающие большим материалом сочинения и богатым воображением, затрудняются в составлении плана (иначе говоря, не умеют распределять материал, не умеют распоряжаться своим воображением) и — каждый преподаватель русского языка подтвердит это — пишут план сочинения после самого сочинения или же — что тоже не редкость — составляют искусственный план, имеющий мало общего с самим сочинением. Школьное сочинение требует, чтобы план состоял из трёх частей: вступления, изложения с его подразделениями и заключения. И вместо того чтобы, начав с обдумывания главной мысли изложения, задать себе затем вопрос: как подойти к выражению и обоснованию этой мысли? — учащийся начинает испытывать танталовы муки над разрешением первого поставленного им себе вопроса: что бы придумать для вступления? (не менее затрудняет и последний вопрос: что бы придумать в качестве заключения?). Плохо или хорошо (чаще плохо, чем хорошо), но в конце концов искусственный план готов и учащийся пишет сочинение, мало заботясь о его архитектонике, о соразмерности и равновесии частей. Редко бывают на должной и возможной высоте наши выпускные сочинения, но можно ли в этом винить наших учеников, почти ощупью, почти самоучками достигающих сомнительного умения свободно и связно выражать и развивать свои мысли на бумаге?

Между тем и возможно, и должно не только научить композиции сочинений, но вместе с тем и ввести учащегося в творческую лабораторию писателя, научить его разбираться в композиции художественных произведений — благодарная и увлекательная задача и работа!

Необходимо, чтобы учащийся прежде всего понял и почувствовал план сочинения не как что-то внешнее сочинению, не как придаток, приложение, а как костный скелет сочинения, и для этого надо начать с анализа таких произведений, которые имеют ясный и хороший план. И тут надо начинать с Пушкина, с его ясным и простым планом «Медного Всадника» (разделённого на вступление, две части и заключение) и с «Повестями Белкина».

Пушкин, в начале своего поэтического пути увлекавший читателей мелодическими и гармоническими стихами, но плохо ладивший с композицией произведения, в «Повестях Белкина» создал такие совершеннейшие образцы композиционного плана, о которых можно сказать, что они — "плод величайшего гения". Для школьных целей «Повести Белкина» имеют тем большее значение, что они отличаются такой схематичностью, такой скелетной обнажённостью, которые позволяют учащемуся без особого труда обнаружить и зафиксировать план сочинения (роль преподавателя сводится при этом только к контролю и направлению внимания). Вследствие этого я в своей педагогической практике неизменно подробно останавливаюсь на анализе «Повестей Белкина», и особенно на «Метели» (с её безукоризненным, совершеннейшим планом), «Выстреле» и «Станционном смотрителе».

Работа над «Повестями Белкина» распадается на три части:

1) прежде всего составляется план рассказа, состоящий из краткого вступления, двух главных частей изложения (с подразделением каждой из них или на две, или на три — всегда равномерно — небольшие части) и очень краткого заключения;

2) после этого — по совершенному плану пушкинского рассказа — предлагается учащимся написать переложение всего рассказа, причём строго и точно определяется размер переложения: учащийся размечает по плану приблизительное количество строк, приходящееся на каждую часть плана, приводимого в исполнение, и это размечание обеспечивает равновесие частей (поясню примером: я задал написать переложение «Выстрела» на 2 1/2 страницах. Так как план «Выстрела» состоит из вступления, двух главных — с подразделением на две подчинённые — частей изложения и краткого заключения, то вступление и заключение в общей сложности — вступление больше, заключение меньше — должны занимать 1/2 страницы, обе главные части по 1 странице, иначе говоря, каждая из подчинённых частей по 1/2 страницы. Благодаря такому распределению материала учащийся может быть уверен в том, что он не увлечётся одним и не скомкает другое); в большинстве случаев я даю не одно, а два изложения: краткое — в 2—3 страницы и пространное — в 6—8 страниц с большим развитием подробностей и тем самым подхожу к третьей части работы;

3) в заключение я с учащимися выясняю интересный вопрос (разрешение которого является преддверием к анализу композиции повести и романа) — о том, как посредством развития деталей и введения эпизодов маленький рассказ превращается в большую повесть. С анализом «Повестей Белкина» связана и дополнительная работа: руководствуясь композиционным планом пушкинских рассказов, мы выбираем тему для собственного рассказа, который и пишется учащимися — наиболее способными и талантливыми талантливо и интересно, наименее тaлaнтливыми — бездарно и скучно, но и теми, и другими вполне корректно, если можно так выразиться.

После «Повестей Белкина» я перехожу к «Пиковой Даме» и к «Капитанской дочке» и затем к романам Тургенева, анализ которых обыкновенно не представляет больших трудностей вследствие простоты плана и композиционного однообразия их. Воспитав в ученике чувство плана, органическое сродство его с произведением, я начинаю работу с сочинениями на литературные темы. На первых порах я вместе с учащимися собираю и разрабатываю материал для сочинения, и мы сообща классифицируем полученный материал и составляем план. Особенно богатый материал для сочинений — и материал, удобный для школьной разработки, — даёт «Евгений Онегин», который читается и разбирается в классе; обычно я даю одновременно четыре-пять тем по «Евгению Онегину», с тем чтобы учащиеся научились подбирать походящий материал для каждой темы (эта работа имеет и другое значение: она учит более внимательному чтению и пониманию данного произведения). Необходимо следить, однако, за тем, чтобы в учащемся развивалась самодеятельность, чтобы не преподаватель работал в присутствии ученика, а ученик — под руководством преподавателя, ибо только при таких условиях ученик сможет приступить к вполне самостоятельным работам — цели обучения.

Я всё время говорил о школьных письменных работах. В заключение мне хочется коснуться больного вопроса русской эмиграции — денационализации русских детей. Дети русских эмигрантов часто проходят хорошую и необходимую для России западноевропейскую школу — и в этом благо; но в то же время они теряют все духовные связи с родиной, отрываются от родной культуры, забывают родной язык. Я не буду говорить трюизмов о том, что культура народа органически неразрывно связана с его языком, о том, что высшим выражением русской культуры является русская литература, о том, что русских детей в эмиграции необходимо учить русскому языку и знакомить с произведениями великой русской литературы и прочее, и прочее. Все родители прекрасно это сами знают и в громадном большинстве случаев не равнодушно, а с ужасом сморят на денационализацию своих детей, бессильные предотвратить это стихийное бедствие, бессильные задержать происходящий не по их вине и воле процесс. Помимо того, что учaщиеcя пepегpyжены своим делом в иностранной школе, не оставляющей много свободного времени ученикам, помимо этого, большинство русской эмиграции находится в таком стеснённом, а подчас и плачевном материальном положении, что при всём желании не может приглашать отдельного преподавателя для занятий по русскому языку. К этому большинству я и обращаюсь с горячим советом наладить хотя бы те изложения, о которыx я говорил выше, посвятив этим занятиям 1—2 часа в неделю; в крайнем случае, такого рода занятия могут вестись и без специалиста-руководителя: дети должны только внимательно читать и перечитывать избранный отрывок из художественной прозы и стараться излагать их, как можно ближе придерживаясь текста подлинника. Я не coмнeвaюсь, что такие упражнения задержат процесс забвения русского языка, процесс, принимающий поистине ужасающие размеры.

Перед русской эмиграцией стоит и другой больной и большой вопрос: как приохотить русских детей к чтению русской книги, не связанной для них с жизнью (в силу чего русские дети читают русские книги так же, как читают их иностранцы), но рассмотрение этого вопроса выходит за пределы намеченной мною темы.

**Печатается по: Гофман М.Л.О письменных работах //
Русская школа за рубежом. 1927–1928. № 27. С. 378–385.**

**К вопросу о преподавании теории словесности и истории русской литературы**

С каждым годом становится всё более и более очевидным, что необходима большая реформа, большая ломка в школьном преподавании теории словесности и истории русской литературы. Требования реформы идут сразу с двух сторон — и со стороны самой школы, и со стороны науки: нет никакого сомнения в том, что этой атаки старой программе не выдержать и она должна будет уступить место новой программе, новому пониманию теории словесности и истории литературы, новым курсам. Какой программе, каким курсам — этот вопрос, может быть, ещё преждевременно решать в положительной форме, но прокладывать пути к разрешению его — долг всех преподавателей-словесников.

Уверившись в несостоятельности и неудовлетворительности современной постановки преподавания теории словесности и истории литературы, многие словесники склонны сейчас отрицать саму возможность систематического курса теории словесности и систематического курса истории русской литературы и предлагают заменить их изучением, возможно, большего литературного материала с эпизодическими курсами применительно к данному материалу. Такое отрицание систематического курса представляется нам не разрешением трудной задачи, а отступлением перед препятствиями, перед трудностями и свидетельствует только о том, насколько сознание неудовлетворительности в постановке нашего предмета проникло глубоко в педагогическую среду.

Против систематического курса теории словесности выставляют обычно его отвлечённость, схоластичность и недоступность его детям в том возрасте, в каком большею частью он приходится (перед прохождением курса истории литературы). Теория словесности проходится то в младших классах (до истории литературы), то в самом старшем — в восьмом классе, когда учащийся обладает значительным литературным материалом и знанием систематического курса истории литературы; и в том, и в другом случае, однако, результаты получаются самые плачевные: в первом случае вследствие недоступности курса и его отвлечённости, во втором — вследствие ненужности и запоздалости прелиминарного курса, а главное — вследствие той же отвлечённости, той же схоластичности. Нельзя действительно не признать, что наш курс теории словесности схоластичен и мёртв, что он недалеко ушёл от риторики юго-западной школы XVI и XVII веков и даже… от «Изборника» Святослава с его "инословиями", "преводами", "напотребиями", "приятиями", "преходьноями", "въспятословиями", "окроугословиями" и прочее.

Но из того, что наш курс теории словесности мало удовлетворителен сам по себе и мало приспособлен к возрасту и развитию учащихся, не следует, что теория словесности — предмет, ненужный в школе. Теория словесности — в том или ином виде — нe только не излишня, но необходима и для литературного развития учащихся, и в качестве подготовки их к систематическому курсу истории русской литературы. Вопрос в том, как должен строиться этот курс.

Самое простое решение этого трудного вопроса заключается в отрицании систематического курса и замене его попутными объяснениями при чтении и разработке литературного материала, в замене чисто теоретического курса практическим. Это стремление — к замене отвлечённых курсов прикладными, практическими — составляет характерную черту современной педагогики, и нигде оно не является столь плодотворным, как при практическом изучении русской грамматики и русского письма. Нельзя отрицать пользы такого прохождения и теории словесности, ибо им вполне достигается главная, по нашему мнению, цель теории словесности: *литературное развитие учащихся*. Вторая цель курса теории словесности при этом, однако, как нам кажется, мало достигается, и при таком прохождении теории словесности учащийся бывает недостаточно подготовлен к систематическому курсу истории русской литературы. Вследствие этого мы предложили бы заменить систематический курс теории словесности систематическим же двухгодичным курсом введения в историю pyccкой литературы, приурочив его к 5-му и 6-му классам.

Как построить такой прелиминарный курс? Забегая несколько вперёд, заметим, что в этот курс должно войти многое, что в настоящее время входит в курс истории русской литературы: такое частичное перенесение материала из истории литературы в введение в историю литературы мало того, что разгружает слишком обширный и громоздкий курс истории русской литературы, оно вносит стройность и осмысливает оба курса — и курс истории русской литературы, и курс введения.

Выработка программы курса введения в историю русской литературы — дело комиссии, а не одного лица и не отдельных лиц, но отдельные лица должны облегчить дело комиссии и дать ей материал для суждения и работы. С этой точки зрения, мне кажется, может быть целесообразным и мой материал, и мой опыт ведения этого курса в одной из женских гимназий в Петербурге в 1910—1917 годах, вследствие чего, я полагаю, преподавателям-словесникам, может быть, будет и интересным познакомиться с ним.

Я начинаю курс с объяснения того, как на первых ступенях человеческого развития рождается искусство, вызванное практическими потребностями жизни и с ними неразрывно, органически связанное (от утилитаризма к незаинтересованности), и подробно останавливаюсь на синкретическом искусстве, нa его хоровом и импровизационном началах. Далее я говорю о выделении из смешанного хорового искусства запевалы, прослеживаю его путь через профессионального певца к личному поэту и о выделении из первоначального синкретизма эпоса, лирики и драмы (эти понятия объясняются как точным переводом с греческого языка, так и изучением их развития в историческом процессе).

Первая часть курса введения в историю литературы заключается в изучении эпоса.

Я прохожу вскользь греческий героический эпос — и как типический (то есть такой, в котором более всего обнаруживаются законы эпического развития), и как такой, который служит образцом для подражания в мировой поэзии, отмечаю связь греческого дактилического гекзаметра с разговорной речью и с музыкальным сопровождением трёхструнной лиры (экскурс в область метрики, свойственной всем языкам в известную эпоху и особенно заметной в древней русской поэзии), роль аэдов и рапсодов (буквально "сшивателей") и тяготение эпических сказаний к циклизации.

Ещё более вскользь касаюсь я средневекового французского и германского героического эпоса — только с целью обнаружить стихийно-неизбежные одинаковые законы развития эпоса, останавливающегося на разных моментах своего естественного пути (почти весь путь был пройден греческим эпосом, почти в самом начале остановился русский эпос).

Гораздо подробнее останавливаюсь я на истории русского героического эпоса, прослеживая его с возникновения до XIX века. Читая и разбирая с учащимися «Слово о полку Игореве», мы убеждаемся в том, что уже в XI веке существовали профессиональные певцы в дружинной среде и певческие школы, если так можно выразиться, и знакомимся с их характерными чертами по цитатам, приводимым певцом-поэтом «Слова о полку Игореве».

На «Слове о полку Игореве» я особенно подробно останавливаюсь, и не только потому, что это самый художественный памятник всей древней литературы, но и потому, что он самый значительный — своею связью с былинами (я рассматриваю «Слово о полку Игореве» как былину, записанную в момент возникновения, и сравнение «Слова» с былинами даёт мне данные для хронологии былин и для определения пути, по которому они развивались) и своим свидетельством:

1) о существовании песенных традиций в XI—XII веках,

2) о лиризме эпических произведений в момент их возникновения,

3) об отложении к XII веку известных поэтических приёмов, характерных для всякого эпоса, — повторений, ретардации, тавтологии, постоянных эпитетов (при анализе былин мы обнаруживаем общие постоянные эпитеты — важные указания на однородность «Слова» и былин и на хронологию некоторых эпитетов; позже мы отмечаем окаменение эпитетов и в поэзии ХVIII и XIX веков), сравнений и прочее, и прочее,

4) о возникновении эпоса в дружинной среде и о связи его с литературами других народов (преимущественно с византийской и болгарской литературами), как о том свидетельствует «Слово о полку Игореве», но не только оно одно,

5) о начинающемся пробуждении сознания в певце XII века — сознания себя не только как певца — бессознательно творящего и орудующего с готовым поэтическим наследием, но и как личного поэта, 6) об устойчивости и живучести поэтических традиций, явных из сравнения со «Словом» былин и «Задонщины», и так далее, и так далее.

Непосредственно после «Слова о полку Игореве» я перехожу к анализу того героического эпоса, который дошёл до нас в записи ХVIII и XIX веков, причём пользуюсь всеми данными для восстановления егo исторического пути, привлекая всё, чем было связано развитие и изменение былин, всё, что так или иначе повлияло на их дальнейшую судьбу — после XII века, этого золотого века древней русской поэзии вообще и русского героического эпоса в особенности. Попутно с былинами и историческими песнями (которые я беру в записи разных времён) я прохожу духовные стихи (а значит, и их происхождение) с их влиянием на былины и с влиянием былин на сказки (их происхождение и их классификацию), их проникновение в былины и, наконец, всю историю древней повести — переводной, подражательной и оригинальной, — заканчивая её стихотворной повестью XVII века и скоморошьими былинами. Таким образом, былины являются стержнем в изучении истории развития всего нашего эпоса, его поэтики, его поэтических приёмов.

Познакомившись с французской теорией героического шутливого эпоса, мы разбираем русские образцы применения этой теории: «Петра Великого» Ломоносова, «Россиаду» Хераскова и «Душеньку» Богдановича и затем знакомимся с разрушением классической поэмы романтической поэмой: пример, на котором мы останавливаемся, — южные поэмы Пушкина.

Первая часть курса оканчивается знакомством с новой повестью и романом.

Вторая часть курса посвящена лирике и строится по образцу первой части. Подобно эпосу, лирика выводится из синкретического искусства, и особенно подчёркивается связь с музыкой, от которой лирическая поэзия заемлет ритм и такт (метр); обращается внимание на возникновение (из подхватывания хором) рефрена, из которого возникает строфа; читаются и разбираются образцы древнейших русских песен и отмечаются их поэтические приёмы (музыкальная, песенная мелодия и музыкальный метр), психологический параллелизм (символика, сравнения) и их устойчивость, вследствие которой многие древние песни дошли в почти неизменённом виде и сохранили слова и выражения, непонятные в настоящее время, — наряду с постоянным обновлением и изменением песни; привлекаются для изучения песни в записи XVI и XVII веков; указывается на связь с обрядом и бытом и его эволюцией.

Подобно эпосу, я начинаю историю лирики с обзора греческой лирики — торжественной, хоровой, од Пиндара, интимной лирики (Алкея и Сафо, той лирики, которая более всего была связана с семиструнной и девятиструнной тирой и с которой связаны развитие строфичности и богатство и разнообразие метрических размеров) и анакреонтической и буколической лирики. Более вскользь я прохожу европейскую лирику, останавливаясь подробнее на возникновении рифмы в латинской вульгате вследствие потери различия между долгими и краткими слогами, на классических итальянских строфах (октава, терцина сонета, на силлабическом стихосложении) и на французских строфах (триолет, рондо), на одах и идиллиях XVII века и на элегии XVIII века (особенное внимание я уделяю элегиям Парни, Мильвуа и А.Шенье) и на основах тонического стихосложения и его размерах.

Гораздо подробнее я прохожу историю русской лирики, поэтику, её формы, привлекаю возможно больший материал так называемых народных песен и лирики XVIII и XIX веков. Уделив особенное внимание древнему периоду русской песни (обрядовые песни, хороводные: «А мы просо сеяли…», лирическая песня — плач Ярославны в «Слове о полку Игореве», песня Ксении Годуновой и прочее), я отмечаю дальше следующие этапы: силлабические вирши школьной поэзии XVII века (для сравнения с ними разбираю одну из силлабических сатир Кантемира и одну из силлабических сказок Пушкина[4](http://lit.1september.ru/2001/31/3.htm%22%20%5Cl%20%224a)), введение тонического стиха в XVIII веке, воздействие французских и немецких теорий оды на русскую оду XVIII века и эволюция этой последней (мы сравниваем оду Ломоносова с одой Державина, с одой Жуковского), влияние французской "лёгкой поэзии" и эротической элегии на русскую лирику конца XVIII и начала XIX века, взаимное воздействие русской песни и любовного романса XVIII и XIX веков (любовные песни Петровской эпохи, песенки Тредиаковского и Сумарокова, романсы и песни Нелединского-Мелецкого, романсы и песни барона Дельвига, песни Кольцова, элегия начала XIX века), элегии Жуковского, Батюшкова, Пушкина, Дельвига, Баратынского. Из элегий XIX века я особенно подробно останавливаюсь на Пушкине, Дельвиге, Баратынском, Лермонтове, Майкове, Полонском, Ал.Толстом, Некрасове, Тютчеве и Фете.

Третья часть курса посвящена теории и истории драмы. Указав на присутствие элементов драмы в обряде, в обрядовой игре и в обрядовой песне, отметив драматический элемент древней песни (например, в песне «А мы просо сеяли...»), я констатирую известный факт, что драма в настоящем смысле этого слова может получить своё развитие только при полном развитии эпоса и лирики. В силу этого я начинаю изучение драмы с рождения трагедии и комедии в античной Греции: такое начало оправдывается и тем, что на изучении греческой драмы легко изучить самые законы драматического развития, и тем, что греческая драма послужила образцом для мировой драмы. Я отмечаю возникновение трагедии из козлиной песни в честь Диониса, из дифирамба — диалога зачинателя дифирамба с хором (диалог!), из сатировской драмы (элемент ряжения), встретившей на своём пути культ героев и элевзинскую мистерию, из которой был заимствован актёр (в силу чего актёр античной трагедии всегда — за исключением мотивированных отступлений — говорит ямбом, ямбическим триметром), и особенно подробно останавливаюсь на связи драмы с эпосом (циклические поэмы) и лирикой (хоровые партии и их структура), а также на органической связи драмы с музыкой и священным служением Дионису. Далее, от драматизированной песни с диалогом между корифеем и хором я перехожу к историческому пути развития настоящей драмы — от действа (буквально "драма") к действию — и, дав краткие сведения о Фесписе и Франихе, гораздо подробнее (с чтением и классным разбором) останавливаюсь на золотом веке античной драмы — на Эсхиле, Софокле и Еврипиде. Отмечая постепенное нарастание и усложнение действия посредством введения всё большего и большего числа актёров (не превышающего, однако, идеального числа — четырёх и ограничивающегося в качестве нормы тремя), ослабления роли хора, развития характеров и введения интриги: попутно я указываю, какие черты драма приняла в зависимости от местных условий и от условий театральной техники. Менее подробно я останавливаюсь на происхождении и развитии античной комедии (между прочим, и потому, что был лишён возможности в классе читать и разбирать*полностью* комедию Аристофана — в силу понятных педагогически-цензурных требований: кроме того, учащимся были уже известны из прохождения трагедии законы драмы), отмечая более её отличия от трагедии; ещё более вскользь прохожу более позднюю комедию (тем не менее я считаю совершенно необходимым дать сведения о комедии Менандра, так как она испытала воздействие трагедии и — через посредство римской комедии — оказала влияние на западноевропейскую, а значит, и русскую комедию).

Далее я знакомлю учащихся с западноевропейским театром, с его происхождением (мистерии, миракли, фарсы и прочее) и с его развитием, особенное внимание уделяя двум противоположным по принципам театрам — классическому французскому с его стремлением к психологическому сосредоточению и английскому шекспировскому с его драмой, богатой происшествиями.

На античном и западноевропейском театре приходится подробнее останавливаться, чем на античном и европейском эпосе и лирике, по той причине, что русский театр мало имеет корней в собственном прошлом и даже "вертеп" и "школьная драма" (с которых, собственно, приходится начинать русскую драму) мало понятны без знакомства с чужой драмой. Из драмы XVIII века я подвергаю анализу одну из трагедий Сумарокова и «Недоросля» Фонвизина, после чего перехожу к драме XIX века с её преодолением классической французской драмы (особый экскурс о попытках Пушкина создать романтическую и народную драму с её стремлением к реализму и отказу от чистой трагедии и от чистой комедии). Главные титаны, на которых я останавливаюсь в своём курсе, — Грибоедов, Гоголь, Островский, Чехов.

Я знаю, что мой эскиз «Введения в историю русской литературы» и очень неполон, и очень скелетен и не только может, но и должен вызвать много возражений. Едва ли не главное возражение, которое мне может быть сделано, — это указание на чрезмерную энциклопедичность и обширность курса, а также не его догматичность.

Что касается первого возражения, то по самому существу своему курс «Введение в историю русской литературы», имеющий своей целью дать литературное развитие, позволить разбираться в литературных вопросах и подготовить к систематическому курсу истории русской литературы, должен быть энциклопедичным: что же касается его объёма, то я называю только общие рамки двухгодичного курса, рамки, в которых могут заключаться различное содержание и различная детализация в зависимости от различных школьных условий.

Гораздо серьёзнее мне кажется упрёк в догматичности — в этом большом грехе перед самими принципами педагогики. Я не только не строю курс введения в историю литературы догматически и не предлагаю усваивать мнения того или иного составителя учебника, но центр тяжести вижу в усвоении литературного материала, в классной работе, роль же учебника свожу к руководству и ещё более — к закреплению в памяти учащихся литературных фактов[5](http://lit.1september.ru/2001/31/3.htm%22%20%5Cl%20%225a). Замечу, что русский литературный материал должен быть во много раз более проработан, чем материал всеобщей литературы, который должен сообщаться только в той мере, в какой он необходим для понимания явлений русской литературы. Стеснённый ограниченными размерами моей статьи, я не мог дать примерного перечня того литературного материала, какой должен быть прочитан дома и какой проработан в классе, и потому ограничиваюсь замечанием, что качество усвоения и проработки должно предпочесть количеству усвоенного и проработанного литературного материала.

\* \* \*

Поход против систематического курса истории русской литературы идёт сейчас с двух сторон: со стороны представителей формального метода, которые считают историю литературы ненужной, и со стороны педагогов-словесников, которые считают невозможным прохождение в средней школе систематического курса истории русской литературы (я мог бы добавить третью сторону — комплексные тенденции советской школы, но от этих тенденций сама советская школа в настоящее время освобождается).

Возражать крайним фopмaлиcтaм, разрывающим и умерщвляющим живую ткань художественного произведения, его неразрывное что и как (поверить формалистам, так художникам слова был совершенно безразличен их творческий материал и они заботились только о его конструктивности и звуковой стороне!), заменяющим изучение формы — живой формы художественных произведений, тождественной с содержанием, — изучением техники художественных произведений, возражать таким формалистам-схоластам не стоит: игнорирование ими истории литературы (а также — и в особенности — литературной истории[6](http://lit.1september.ru/2001/31/3.htm%22%20%5Cl%20%226a)), без которой не построить никакой истории литературы, больно бьёт их же самих. Mне вспоминается блестящий доклад одного из наиболее талантливых и серьёзных формалистов — Б.В. Томашевского — о ритме «Пиковой Дамы». Томашевский очень тщательно проанализировал ритмическую сторону «Пиковой Дамы» и пришёл к выводам, которые сами собой пали от предложенных ему вопросов, на которые он не мог ответить: описанное им явление представляет особенность именно «Пиковой Дамы» или характеризует вообще язык пушкинской художественной прозы? А может быть, то же можно сказать не только о «Пиковой Даме» и других повестях Пушкина, но (в той или иной степени — в какой?) и о повести его времени? А может быть, эти выводы применимы (в разной степени, но опять — в какой?) и к «Пиковой Даме», и к другим повестям Пушкина, и к xудожественной прозе пушкинской эпохи, и к художественной прозе всего XIX века и даже вообще к русскому литературному языку? И можно ли при таких условиях говорить о ритмических особенностях «Пиковой Дамы»?



Так как никто серьёзно не нападает на самый предмет истории русской литературы и весь спор — в школе, по крайней мере — идёт о возможности или невозможности и желательности или нежелательности систематического курса истории литературы в средней школе, то защищать науку — историю русской литературы — значило бы ломиться в открытую дверь[7](http://lit.1september.ru/2001/31/3.htm%22%20%5Cl%20%227a); но защищать систематический курс истории русской литературы действительно необходимо, ибо против него выдвигаются очень серьёзные соображения, с которыми нельзя не считаться. Последние годы мне приходилось много читать и слышать против систематического курса истории русской литературы (удивительное дело — замечу в скобках, — что в то время, как преподаватели-словесники пошли походом против систематического курса истории литературы, не подымается — по крайней мере, в эмигрантской России — и вопроса об изгнании из школы систематического курса истории!). Остановлюсь на статье А.Ельчанинова (см. 12-ю книгу «Русской школы за рубежом»), в которой приведены наиболее обстоятельно и ясно все доводы в пользу исключения из программы средней школы систематического курса истории русской литературы.

1. "Курс истории литературы, — говорит А.Ельчанинов, — не может быть ничем иным, как изучением и объяснением связей литературных явлений. Эти явления должны быть даны ученику не в названии только (ибо тогда это будет не связь явлений, а догматически заучиваемая связь слов, имён), а в реальном факте, то есть если мы вынуждены будем привлечь для объяснения генезиса, например, комедий Гоголя комедии Квитко, то они должны стать известны учащемуся, и не в пересказе, а в самом тексте. Если бы история литературы представляла собою только связь идей, сюжетов, то возможно, что в отдельных случаях можно было бы ограничиться передачей содержания произведения". Я не сторонник метода прохождения истории литературы, заключающегося в вызубривании учебника без знакомства с плотью истории литературы — с живым материалом литературных произведений: чтение и усвоение литературного материала, знание самой*литературы* я всегда предпочту знанию *истории литературы*, и если бы пришлось выбирать между первой и второй, я выбрал бы первую (но я не вижу, почему нельзя совместить одну с другой). Сделав эту необходимую оговорку, замечу теперь, что А.Ельчанинов преувеличивает значение отдельных произведений и что можно познакомить с литературными явлениями (с преемственностью литературных школ и традиций, с поэтическим credo той или иной школы и прочее), не знакомя с отдельными, а тем более со всеми произведениями. Для объяснения генезиса комедии Гоголя необходимо, конечно, прочесть комедию Гоголя, но нет никакой необходимости читать все предшествующие ей комедии. Перефразируя А.Ельчанинова, скажу, что если бы история литературы представляла собой только хронику литературных произведений, то, конечно, все эти литературные произведения должны были бы быть прочитаны, ибо, как говорит совершенно справедливо А.Ельчанинов ниже, "никакое описание не заменит созерцания картины, никакой пересказ не заразит вас обаянием лирического стихотворения"; скажу ещё более резко: всякий пересказ художественного произведения, имеющий целью заменить собою самоё произведение, познакомить с ним, совершенно бессмыслен. Но для того чтобы по ходу моих занятий при объяснении того или иного явления pycской литературы пoзнaкoмить с теориями Буало, мне нет необходимости читать учащимся весь «L’art poetic» и все сатиры и сочинения Буaлo, точно так же, как для того, чтобы указать на ту или иную черту какого-либо художественного произведения, я могу обойтись без чтения полностью данного произведения. В том-то и дело, что история литературы, история развития литературных школ и направлений, история литературных форм не есть хроника литературных произведений. Это понимает прекрасно и А.Ельчанинов, который продолжает: "Однако история литературы есть также история литературных форм, история художественного языка, что делает для нас окончательно невозможным обойти тексты изучаемых произведений. Чтение отрывков по хрестоматии не поможет делу, так как тогда будет утрачен такой важный момент, как исследование архитектонического плана художественного целого". Ни один преподаватель словесности, конечно, никогда не думал "обходить" текстов, да ещё изучаемых произведений; мысль же, что чтение отрывков из хрестоматии не поможет делу при прохождении истории литературы (другое дело — при изучении отдельного произведения: в этом случае можно или читать целиком, без всяких пропусков, художественное произведение, или и не называть его вовсе), представляется нам безусловно ошибочной: если для исследования композиции художественного произведения необходимо прочесть его целиком, то для "истории художественного языка", например, можно вполне удовлетвориться отрывками хорошо составленной хрестоматии, как необходимо, скажем, для знакомства с одами Ломоносова и их поэтикой прочесть целиком оду Ломоносова, но нет никакой нужды в том, чтобы учащиеся читали все без исключения оды Ломоносова. И не простым преувеличением, а смешением задач истории литературы с монографическим изучением писателя и с хроникой литературных произведений кажутся нам слова А.Ельчанинова о том, что "более значительные авторы к тому же должны проходиться целиком не только в своих совершенных произведениях, но и в набросках, вариантах, неоконченных вещах, которые часто являются ключом к пониманию законченных произведений". И не смешивает ли А.Ельчанинов задачи ознакомления учащихся с главнейшими литературными школами, течениями и направлениями с задачами научного исследования и разработки истории литературы, когда говорит о том, что "если в нашем курсе нет полного, без пропусков, научного изучения подлинников, то нет и истории литературы". Возражать на это я не буду, укажу только, что при таком взгляде на школьное преподавание нужно исключить и систематический курс истории, ибо классная работа не может быть "научным изучением подлинников".

2. Обычно курс истории литературы начинается с 5-го класса, то есть с детьми 14—15 лет. Мне думaется, что это ещё возраст конкретных интересов, что самоё идея исторических объяснений литературных явлений трудна для детей этого возраста. В своей практике я наблюдал, что историко-литературные объяснения заинтересовывают не раньше как в 6-м классе. Я в своей педагогической практике наблюдал, что часто историко-литературные вопросы увлекают детей уже и в 5-м классе, но соглaceн с А.Ельчаниновым в том, что в 5-м классе рано начинать изучение истории русской литературы, но не потому, что "это ещё возраст конкретных интересов" (в таком случае надо исключить из 5-го класса и историю, да и не одну историю), а потому, что к 5-му классу учащийся ещё недостаточно подготовлен к прохождению систематического курса истории литературы. Но из спора о том, с какого класса можно или следует проходить историю литературы (я лично считаю, что история русской литературы должна начинаться в 7-м, предпоследнем классе[8](http://lit.1september.ru/2001/31/3.htm%22%20%5Cl%20%228a)), совсем не следует, что её нужно совсем изгнать из средней школы.

Далее А.Ельчанинов выдвигает самый серьёзный довод (неоднократно повторявшийся в педагогической литературе и тем не менее основанный на недоразумении) о том, что "не преподаватель выбирает литературный материал для данного возраста, класса, применяясь к его особенностям, возрастной психологии, эстетическому развитию, интересам и вкусам", а материал с неизбежностью навязывается данному возрасту историческим методом, который мы приняли, и заключает свой довод следующим парадоксом, который на первый взгляд кажется очень убедительным: "Сторонники исторического порядка изучения нашей литературы должны таким образом доказать невозможное положение, что хронологически, от Кирилла и Мефодия до Максима Горького, расположенный материал как раз точка в точку совпадает с последовательностью интересов от 14- и до 18-летнего возраста, или же утверждать, что преподавание литературы должно игнорировать соображения педагогической психологии". Не знаю, что ответили бы "сторонники исторического порядка изучения нашей литературы" (*исторический порядок изучения литературы не есть история литературы*), по всей вероятности, они стали бы говорить об аналогии развития человека и народа, но защитники истории литературы возразили бы, что литература — в первых шести классах (да и позже) — может изучаться и не в историческом порядке и такое изучение литературы нисколько не мешает введению в последних классах нового предмета — истории русской литературы, который, кстати, подведёт итоги и приведёт в систему и прежде изученный материал, и прежде полученные сведения о литературе; можно также заметить, что при таких преувеличенных соображениях "педагогической психологии", при таких чрезмерных приспособлениях "к интересам и вкусам" учащихся, при такой пассивности из школьной программы надо исключить не только историю литературы, но и общую историю (ибо те же самые слова А.Ельчанинов мог бы обратить и к историкам) и многие другие предметы.

Из того, что я защищаю систематический курс истории русской литературы, совсем не следует, однако, того, что я защищаю его в том виде, в каком он есть в настоящее время.

В школьном преподавании истории русской литературы до сих пор ещё находят себе место отголоски старого понимания литературы как "зеркала жизни" (понимание, тесно связанное с публицистическими направлениями второй пoловины XIX века и с *критикой* 70-х и 80-х годов) и истории литературы как истории мыслей, идей, чувствований и быта в произведениях слова. Из такого понимания истории литературы вытекают и игнорирование истории литературных форм, и оценка литературных явлений с точки зрения одной литературной школы, одного литературного направления — реализма: всё, что хорошо фотографирует жизнь, — хорошо; всё, что отклоняется от точного фотографирования жизни, — дурно (отсюда и то невежественное полупрезрение, невежественное, ибо связанное с плохим знанием дела, к поэзии XVIII века, которое выносится учащимися из школы). Отсюда — частая подмена истории литературы (изучение которой должно бы развивать широту взглядов и терпимость ко всем литературным направлениям — необходимым и неизбежным формам, выработанным временем, в которых настоящий поэтический талант выражает себя) критикой, критическим рассмотрением произведений, расположенных в хронологическом порядке, между тем как история литературы если и может что-либо оценить, то только историко-литературное значение, иcтоpикo-литературное влияние того или другого течения, того или другого писателя или того или другого произведения (в силу этого я говорю совершенно теоретически, отвлечённо: произведения гениальнейшего поэта, не связанные с предыдущим и последующим, оставшиеся неизвестными его современникам и не оказавшие никакого влияния на дальнейший ход литературы, должны быть исключены из истории литературы, как бы совершенны и гениальны ни были эти произведения).

3. Из понимания истории литературы как науки, изучающей отражения жизни "в произведениях слова"[9](http://lit.1september.ru/2001/31/3.htm%22%20%5Cl%20%229a), вытекает и другой недостаток: неопределённость границ истории литературы, неопределённость содержания курса. В силу этой неопределённости границ и под давлением понимания литературы как "зеркала жизни" содержание курса представляет поразительную смесь и пестроту, поразительное смешение литературных и нелитературных памятников и явлений. Произведения одного типа в одном периоде изучаются, в другом — нет: «Свод российских законов» XIX века — и справедливо — вовсе не называется, между тем как Русская Правда очень часто изучается; интереснейшая переписка писателя князя П.А. Вяземского с А.И. Тургеневым игнорируется (и опять-таки вполне справедливо), между тем как ученики подробно разбирают (очень любопытную для историка) переписку Иоанна Грозного с князем Курбским; о проповеди митрополита Филарета историк литературы хранит молчание, между тем как он подробно излагает содержание проповедей епископа Серапиона и прочее, и прочее. Очевидно, материал истории литературы определяется не её задачами, а выбирается по принципу "на безрыбье и рак — рыба": в древнем периоде мало рыб — литературных памятников, и потому они сменяются раками — различными «Поучениями Владимира Мономаха», поучениями Кириллов Туровских и Серапионом, Стоглавыми, Домостроями, Котошихиными и прочее, а так как в литературе XVIII и XIX веков рыб много, то не только сказать изгоняются оттуда, но делается выбор между рыбами — и выбор, надо сказать, очень странный… имя Батюшкова называется в качестве ближайшего предшественника Пушкина, уже отсюда следует, что Батюшков имел большое историко-литературное значение, а в чём он был *предшественником Пушкина*, что нового внёс в русскую поэзию и в русский поэтический язык — об этом школьный курс хранит полное молчание (в учебниках Батюшков или забыт, или ему посвящено несколько слов мелким шрифтом, знакомить же со стихотворениями "российского Тибулла и Парни", надышавшегося воздухом Петрарки и Тасса и строившего свою речь на итальянских образцах, считaют у нас лишним); Пушкин проходится совершенно изолированно от его поэтической эпохи (то же можно, впрочем, сказать и обо всех крупных писателях), и даже такие несомненные поэты, как Баратынский, Дельвиг и Языков, обходятся молчанием; вплоть до Гоголя судьба художественной прозы игнорируется, зато начиная с Гоголя так же старательно пропускаются поэты (исключение почему-то делается для Кольцова, совсем не самого крупного и тем более не самого значительного по тому значению, какое он имел на дальнейший ход русской поэзии), как будто бы в XIX веке не было Майкова, Полонского, Тютчева и Фета и прочее, и прочее.

Какое бы безрыбье ни было, рак никогда не может считаться рыбой; но, может быть, не одной этой пословицей, а и другими причинами, о которых речь ниже, объясняются эти "особенности" школьного курса — привлечение в историю *литературы* нелитературного материала и исключение из неё материала чисто литературного...

4. Из того же понимания литературы как "зеркала жизни" вытекает и другая — основная ошибка преподавания литературы: смешение истории литературы с историей культуры. Этой ошибкой в большой степени объясняется и выбор материала: выбирается не более литературный материал, а такой, который более характеризует мировоззрение и мироощущение эпохи, и под этим историко-культурным углом рассматривается вся история литературы…

5. История русской литературы обычно распадается на два неравномерных и ничем не связанных между собой отдела: на так называемую народную словесность и на историю словесности или историю литературы. Народная словесность проходится как-то вне времени и пространства, без связи с теми памятниками, которые проходятся в истории словесности («Слово о полку Игореве», апокрифы, легенды, повести, романы, лирика XVIII века...), и без всякой заботы о том, чтобы представить эволюцию этого почему-то называемого "народного творчества". (Если этим хотят сказать, что литература Пушкина и Толстого не народна, то... но нужно ли говорить об этом? Если же хотят этим подчеркнуть *простонародный* характер этого творчества, то совершают не менее крупную ошибку: из того, что простому народу достались в удел былины, не следует, что он и создал их, как из того, что сказка о Бове-королевиче, или романс Нелединского-Мелецкого «Выйду ль я на реченьку», или «Братья разбойники» Пушкина, или «Не осенний мелкий дождичек» барона Дельвига рассказываются и поются простым народом, не следует, что они простонародного происхождения; между тем учащиеся из школы выносят представление о вневременной "народной словесности" как о результате простонародного творчества.) Учащийся не только не знает о том, когда и где, в какой среде возникли былины и развивались, но не подозревает и того, что они одного происхождения со «Словом о полку Игореве» (автор которого проходил теорию словесности, может быть, не хуже наших учеников) и что все *подлинно литературные произведения* древнего периода связаны с так называемым народным творчеством (поэтому нет решительно никаких оснований в таком искусственном разрыве того, что органически связано друг с другом).

В истории русской литературы действительно существуют два отдела, две литературы, но не народная словесность и литератypa от Кирилла и Мефодия до наших дней, а поэзия, происхождение которой теряется в глубине веков и которая становится более видной с XI века, и другая русская литература, возникающая независимо от неё в XVII веке и ведущая своё происхождение от юго-западной школы. Так как исторический процесс первой литературы, ставшей общенародным достоянием, не может быть точно установлен, между тем как старая имеет легко установимую непрерывную традицию (важно отметить, что произведения второй дошли до наc в неизменном виде), то название истории литературы может быть присвоено преимущественно той истории литературы, которая имеет свои корни в юго-западной школе. Этот момент недостаточно подчёркнут в общепринятом систематическом курсе истории русской литературы.

6. К числу недостатков школьного преподавания истории русской литературы следует, наконец, отнести и распределение её по классам: история русской литературы начинается обычно в 5-м, а то и в 4-м классе, то есть тогда, когда учащийся недостаточно подготовлен к ней как общим, и особенно литературным, развитием, так и пройденным литературным материалом. На этом недостатке — очень важном, впрочем, — я не останавливаюсь подробнее, так как мысль о невозможности и нежелательности начинать историю литературы в 5-м классе с каждым днём становится всё более и более очевидной для всех преподавателей-словесников.

**Какие же выводы можно сделать из всего сказанного выше?**

1. Курс истории литературы должен быть курсом истории литературы, истории литературных форм, истории преемственности и смены литературных школ и традиций, а не дополнительным курсом по истории общей культуры.
2. Программа истории литературы должна быть тщательно пересмотрена, и из неё должен быть исключён весь нелитературный материал (с большим успехом он может быть перенесён в курс русской истории) и пополнен литературный материал.
3. Систематическому курсу истории русской литературы должен предшествовать подготовительный курс — введение в историю русской литературы, по моей мысли, в которую могут войти вся так называемая словесность и все литературные памятники древнего периода, а это, в свою очередь, даёт возможность начинать систематический курс истории русской литературы (с конца XVII века) в 7-м классе и доводить её до конца XIX века в 8-м классе.

**Печатается по: Гофман М.Л. К вопросу о преподавании теории словесности
и истории русской литературы // Русская школа за рубежом.
1927–1928. № 25. С. 43–58.**

**Примечания**

[1](http://lit.1september.ru/2001/31/3.htm%22%20%5Cl%20%221). Гофман М.Л. Петербургские воспоминания // Новый журнал. 1955. № 43. С. 262.

[2](http://lit.1september.ru/2001/31/3.htm%22%20%5Cl%20%222). Увы, Г.А. Гуковскому не довелось увидеть даже этого: он погиб в тюрьме задолго до выхода в свет его книги о критическом реализме… под другим именем — именем его бывшего коллеги.

[3](http://lit.1september.ru/2001/31/3.htm%22%20%5Cl%20%223).Гофман М.Л. Петербургские воспоминания // Новый журнал. 1955. № 43. С. 262.

[4](http://lit.1september.ru/2001/31/3.htm%22%20%5Cl%20%224). Последнее я считаю совершенно необходимым, ибо из-за тяжёлых образцов Симеона Полоцкого и Антиоха Кантемира учащиеся делают неправильный вывод о полной неприменимости силлабики к русскому стиху, между тем как неудача виршеписцев гораздо более объясняется младенчеством русского поэтического языка.

[5](http://lit.1september.ru/2001/31/3.htm%22%20%5Cl%20%225). В этом направлении и было подготовлено мною к печати руководство «Введение в историю русской литературы» — издание, которому не суждено было осуществиться вследствие революции и наступившего издательского кризиса.

[6](http://lit.1september.ru/2001/31/3.htm%22%20%5Cl%20%226). Под литературной историей я понимаю ту вспомогательную дисциплину, монографический и черновой материал, который французы называют histoire litteraire, в отличие от histoire de la literature.

[7](http://lit.1september.ru/2001/31/3.htm%22%20%5Cl%20%227). Для того чтобы быть верно понятым ниже, считаю необходимым заметить, что под историей литературы я понимаю науку, которая имеет своей конечной целью обнаружение законов поэтического творчества и сообразно с этой целью и должна строиться.

[8](http://lit.1september.ru/2001/31/3.htm%22%20%5Cl%20%228). Эмигрантская школа была по большей части восьмилеткой. Таким образом, речь идёт о 14–15-летних ребятах.

[9](http://lit.1september.ru/2001/31/3.htm%22%20%5Cl%20%229). В последнее время в учебниках делаются поправки к такому пониманию, но эти частичные поправки… вносят только эклектизм, нисколько не решают вопроса.