

ISSN 0869-6365

литературное
НОВОЕ
обозрение

164

4'2020

(ПОЗДНЕ)СОВЕТСКИЕ ПУБЛИЧНЫЕ
СФЕРЫ • ИМИТАЦИЯ ОБЩЕСТВЕННОСТИ
РЕЖИМЫ ПУБЛИЧНОСТИ
В (ПОЗДНЕ)СОВЕТСКИХ КУЛЬТУРЕ
И ИСКУССТВЕ • ЛИТЕРАТУРНЫЕ
КАНОНЫ В СССР • ИНСТИТУТЫ
ЛИТЕРАТУРЫ В ИМПЕРСКОЙ РОССИИ
КОНСТАНТИН ВАГИНОВ REVISITED

литературное
НЮОВОНЕ
обозрение

Содержание № **164** [4'2020]

ИЗЯЩНАЯ СЛОВЕСНОСТЬ

7 *Юрий Лейдерман. Ветки Шаньжэня*

(ПОЗДНЕ) СОВЕТСКИЕ ПУБЛИЧНЫЕ СФЕРЫ:
ИМИТАЦИЯ, ОСВОЕНИЕ, ТВОРЧЕСТВО

16 *Тимур Атнашев, Михаил Велижев. От составителей*

ИМИТАЦИЯ ОБЩЕСТВЕННОСТИ

23 *Татьяна Воронина, Анна Соколова. Мыслить как комму-
нисты: протоколы сельских партсобраний «эпохи развитого
социализма»*

38 *Ольга Розенблюм. «Дискуссий не было...»: открытые письма
конца 1960-х годов как поле общественной рефлексии*

РЕЖИМЫ ПУБЛИЧНОСТИ В (ПОЗДНЕ) СОВЕТСКИХ
КУЛЬТУРЕ И ИСКУССТВЕ

52 *Анна Ганжа. «И все мы похожи слегка на детей»: производст-
во публики в советском цирке*

65

Маргарита Павлова. Генеалогия публичной сферы в постсоветском обществе: Клуб-81 и Группа спасения памяти архитектуры как примеры общественной самоорганизации в Ленинграде

79

Марина Максимова. Кураторство как способ создания публичной сферы: выставки альтернативного искусства в позднесоветской Москве

ЛИТЕРАТУРНЫЕ КАНОНЫ В СССР

92

Валерий Вьюгин. Кто написал «Поджигателей» Н.Н. Шмелева? (Общие замечания по поводу частного случая)

109

Александр Горбенко. «Самый неизвестный классик»: метанизмы несостоявшейся литературной канонизации Георгия Гребенщикова в 1990—2010-е годы

123

Анастасия Сысоева. Военизаторские курсы 1931 года в Ленинграде как способ формирования советской оборонной литературы

ИНСТИТУТЫ ЛИТЕРАТУРЫ В ИМПЕРСКОЙ РОССИИ

135

Алексей Вдовин, Алина Бодрова, Сергей Гуськов, Кирилл Зубков, Андрей Костин. От авторов и составителя

140

Андрей Костин. Русская печатная поэзия середины XVIII века и потребление: предварительные замечания

161

Алексей Вдовин, Кирилл Зубков. Генеалогия школьного историзма: литературная критика, историческая наука и изучение словесности в гимназии 1860—1900-х годов

177

Алина Бодрова, Сергей Гуськов. Литература на службе империи, империя на службе литературы: к интерпретации финала романа И.А. Гончарова «Обрыв»

ПРОЧЕНИЯ

ВОКРУГ ДОСТОЕВСКОГО

195

Игорь Немировский. «Новый человек» — Александр Пушкин к генезису Кириллова из «Бесов» Достоевского

217

Константин Баршт. Смерть и «позор» генерала Иволгина в романе Ф. М. Достоевского «Идиот»

Алексей Вдовин, Кирилл Зубков

Генеалогия школьного историзма:

ЛИТЕРАТУРНАЯ КРИТИКА, ИСТОРИЧЕСКАЯ НАУКА
И ИЗУЧЕНИЕ СЛОВЕСНОСТИ В ГИМНАЗИИ

1860—1900-х ГОДОВ¹

Alexey Vdovin, Kirill Zubkov

The Genealogy of School Historicism: Literary Criticism, Historical Scholarship and Literary Curriculum
in Russian Highschool of 1860—1900s

Алексей Вдовин (НИУ ВШЭ, факультет гуманитарных наук; доцент департамента истории и теории литературы; PhD) avdovin@hse.ru.

Alexey Vdovin (Ph.D.; Associate Professor, Department of Literary History and Theory, Faculty of Humanities, National Research University Higher School of Economics) avdovin@hse.ru.

Кирилл Зубков (НИУ ВШЭ, факультет гуманитарных наук; доцент департамента истории и теории литературы; ИРИ РАН (Пушкинский дом), младший научный сотрудник; кандидат филологических наук) k_zubkov@inbox.ru.

Kirill Zubkov (Candidate of Sciences in Philology; Associate Professor, Department of Literary History and Theory, Faculty of Humanities, National Research University Higher School of Economics; Research fellow, Institute of Russian Literature) k_zubkov@inbox.ru.

Ключевые слова: литературный канон, литературная критика, история школы

Key words: literary canon, literary criticism, history of schools

УДК: 821.161.1

UDK: 821.161.1

В статье рассматриваются истоки господствующего в современной школе представления о развитии литературы, которая авторами учебников объявляется одновременно выходящей за рамки своего времени и подлежащей историческому изучению. Это представление утвердилось в ходе реформы гимназической программы словесности 1903–1904 годов в результате сложного взаимодействия между институтами литературной критики, научной истории литературы и школы.

The article examines the origins of the prevailing idea of the development of literature in the contemporary school. The authors of textbooks both consider literature to both transcend its time and subject it to historical study. This idea was affirmed during the reform of the gymnasium program (1903–1904) as a result of the complex interaction between the institutions of literary criticism, the scholarly history of literature, and the school.

В предисловиях к двум школьным учебникам для 10 класса, вышедшим в 2008 году, речь заходит об историческом изучении русской литературы, углубленный уровень которого выпадает именно на старшую школу. Пытаясь сформулировать цели и смысл историзации литературных произведений, авторы учебников приходят к несколько неожиданному, на первый взгляд, выводу: историческое изучение позволяет выявить трансисторическую, «вечную» природу литературы. Более того, никакого противоречия между историей и вечностью авторы учебников как бы не замечают:

Русскую классику, которая является основой школьного курса литературы, иногда считают скучной, неинтересной, устарелой. Кто-то может спросить: зачем, к чему

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-312-20003.

я должен (должна) читать то, что написано много лет назад и рекомендовано кем-то неизвестными людьми?

Но этот отбор произведен не нами, он произведен историей. Пушкина и Гоголя читают почти двести лет и будут читать еще через двести, когда никто не вспомнит современных модных авторов [Сухих 2008: 7].

Коренные ценности жизни стабильны и не подвержены крутым историческим переменам, их называют вечными, а потому и классическая литература, на основании которой строится образование жизни художественных произведений во времени, выяснение современного их звучания являются увлекательной и насущной задачей историка литературы [Лебедев 2008: 7].

Как представляется, речь вряд ли идет о случайном совпадении. Помимо своеобразного отношения к истории литературы, у процитированных учебников мало общего. Один из них был впервые опубликован в 2008 году, другой же с изменениями переиздавался с позднесоветских времен; один написан с позиций скорее либеральных, другой — скорее с традиционалистских; один больше фокусируется на анализе текста литературного произведения, другой — на поиске авторской идеологической позиции. Однако при всех различиях, представление о том, что историческое изучение литературы в школе выявляет вневременные ценности, воспроизводится авторами обоих учебников.

«Историческое» отступление играет в учебниках значимую роль: это не просто случайное упоминание, а изложение программного принципа, во многом легитимирующего само изучение литературы в школе. Вечная актуальность классической литературы обосновывает, согласно логике авторов учебников, необходимость обращаться к ее чтению, тогда как историческое ее изучение напрямую связано со спецификой курса литературы, в старшей школе основанного на приемах, обычно ассоциируемых с историзмом: хронологическом порядке, контекстуализации, параллелях между историей литературы и общественно-политической историей и проч.

Интеллектуальные истоки школьного «историзма», конечно же, связаны со становлением историзма и исторического мышления вообще. Представление о диалектическом соотношении исторического и вечного, как известно, сформировалось в культуре европейского романтизма, причем такой тип историзма не был тождествен более раннему или позднему — уже позитивистскому типу (см.: [Perkins 2000: 338—361]). В самом общем виде русский учебник, видимо, воспроизводит уже устаревшие нормы этой эпохи (что, конечно, не означает отсутствия других влияний). Однако сама по себе констатация этой преемственности ничего не говорит о тех конкретных механизмах, благодаря которым именно эта версия историзма утвердилась в русском школьном учебнике. Как представляется, причины этого положения дел лежат в области скорее институциональной: обстоятельства, в которых складывался литературный канон, во многом определили трактовку этого канона как одновременно исторического и вневременного.

Своеобразное школьное историческое мышление возникло благодаря литературной критике середины XIX века, которая во многом определила гимназическую программу и до сих пор влияет на базовые принципы интерпретации русской литературы в школе. После масштабных реформ школьного учебного плана 1903/04 года трактовка литературных текстов, под влиянием

академического литературоведения и критики, стала включать гораздо более сложную диалектику «актуального» и «вечного», исторического и художественного, дидактического и эстетического, по сути, заложив основу для современного школьного историзма, актуального в российской школе и по сей день. Можно ли проследить истоки такого подхода и его институциональные рамки? Чтобы ответить на эти вопросы, мы взяли за отправную точку 1860-е годы — хронологически самый первый период в истории российского литературного образования, когда у критики были серьезные шансы оказать существенное влияние на интерпретационные техники работы с литературными текстами в классе.

Технику интерпретации литературных произведений в имперской школе следует рассматривать как практику, встроенную в более сложный институциональный контекст. Прежде всего, литературное образование всегда подчиняется образовательной политике и воспроизводит социальный порядок [Guilley 1993: 6–10]. Начиная с середины XIX века литературное образование было осознано государством как инструмент для воспитания и индоктринации граждан (субъектов) нации. Как полагает исследователь генеалогии современного образования Иэн Хантер, «чтение и критика литературы перестали быть эстетически-эстетической практикой привилегированного меньшинства и приобрели новую функцию как особого подразделения формирующегося государственного аппарата образования» [Hunter 1988: 3].

В качестве общей рамки для объяснения становления современной системы литературного образования, где центральную роль играет критика, модель Хантера представляется операциональной и позволяет проблематизировать соотношение критики и литературной педагогики в Российской империи. На протяжении полувековой истории школьной педагогики в России она сопротивлялась воздействию литературной критики, потому что обе сферы в воображении современников относились к разным дисциплинарным полям и чаще воспринимались как враждебные и конфликтные друг другу. Тем не менее 1860-е и 1900-е годы оказались переходными, когда границы между обеими областями максимально открылись и создались предпосылки для трансфера критического дискурса в школьную аудиторию. Однако и здесь процесс этот протекал сложно и прихотливо.

Предыстория: исторический поворот 1850-х годов

Русская литературная критика активно обратилась к романтической истории литературы еще в 1830-е годы. Тогда же критики, среди которых такие разные авторы, как И.В. Киреевский и С.П. Шевырев, осознали сложности, встающие перед истолкователем литературы, который должен одновременно воспринимать произведения искусства как автономную, самодостаточную сущность и как исторический феномен, подлежащий контекстуализации [Манн 1998: 52–60; Вдовин 2011: 52–60]. Однако эти проблемы для русской методической литературы вряд ли были актуальны: прямого контакта школьного преподавания и критики в эти годы, судя по всему, почти не было.

1840–1850-е годы представляли собой эпоху становления литературного образования как такового: единой программы преподавания словесности в империи не существовало, педагогика не имела статуса самостоятельной науки,

а в преподавании словесности, за некоторыми яркими исключениями, царил риторика и теория словесности, институционально опиравшиеся на университетскую и академическую дисциплинарность. Литературная критика играла в такой модели маргинальную, едва заметную роль. Достаточно открыть ключевые пособия по истории и теории словесности 1840-х годов (И.С. Пенинского, М.Б. Чистякова и др.), чтобы убедиться, что для учебного и критического дискурсов общим оказывались лишь наиболее рамочные категории той эпохи — «народность», «национальность», отчасти «художественность», да и то на уровне макронарратива в последнем гимназическом классе при изложении периодов истории русской словесности до Пушкина включительно (см.: [Лану 2001: 35–67]). Если в 1820–1830-е годы произведение понималось в первую очередь как элемент риторической системы, иерархии стилей и жанров, то с начала 1840-х школьная педагогика начала толковать текст как систему, в которой проявляется историко-культурный контекст («направление», «период»).

В 1840–1850-е годы в России впервые появляются пособия и программы словесности, регламентирующие интерпретацию текста и претендующие на использование во всех гимназиях и училищах империи. Поворот к историзму в гимназической словесности происходил под влиянием основателя русской методики преподавания языка и литературы — Ф.И. Буслаева². Сформулированные им в 1844 году в пособии «О преподавании отечественного языка» процедуры работы с текстом будут воспроизводиться во всех министерских программах вплоть до 1917 года: это перевод, переложение, составление плана, сочинение. Такой каркас был обрамлен более современными методами — литературными и «читательными» беседами, сравнением текстов, критическим чтением и логико-стилистическим разбором [Буслаев, Галахов 1852: 12–19].

Программа 1852 года, составленная А.Д. Галаховым и Ф.И. Буслаевым для воспитанников военных учебных заведений и в общих чертах используемая в гимназиях всех типов до новой программы 1872 года, требовала от учителей и учеников читать и воспринимать текст «практически-исторически»: в первую очередь следовало понять жанровую природу произведения, соотнести его с классическими образцами этого жанра, рассматривая движение прозы и поэзии в «их историческом ходе». Подчеркнутый историзм тем не менее еще соотчетался с жанровым подходом, предполагавшим разбор трансгисторической «памяти жанра» — например, бытование эпоса от Гомера до романов Вальтера Скотта. При этом Галахов и Буслаев предостерегали против излишней историзации и университетской детализации школьного курса, призывая изучать только ключевых авторов, после которых образовалась школа (Ломоносов, Державин, Карамзин, Жуковский, Пушкин).

Распространившись к концу 1850-х годов во многих гимназиях, галаховский исторический метод приобрел статус официально рекомендованного министерством, однако такая монополия вызывала у многих неприятие и отторжение, да и само время быстрых перемен поставило на повестку вопрос о пересмотре теоретических оснований школьной словесности.

² О роли Буслаева см.: [Чертов 2012: 9].

«Практический поворот» и рождение школьного историзма

Ситуация кардинально изменилась в 1860-е годы, когда влияние литературных журналов и газет — средств формирования публичной сферы — значительно выросло (см.: [Волков 1995]). Литературная критика этого периода продолжала обсуждать сложную диалектику исторического и имманентного подхода к литературному произведению, которая прежде всего осмыслялась как оппозиция «исторической» и «эстетической» критики. Со времен Белинского «историческая» критика описывалась прежде всего как попытка прямо обращаться к социально-политической проблематике, а не к автономному полю литературы. Неслучайно в поздних статьях Белинский называл «эстетическую» критику и политически неактуальной, и эстетически ущербной:

...теперь исключительно эстетическая критика, которая хочет иметь дело только с поэтом и его произведением, не обращая внимания на место и время, где и когда писал поэт, на обстоятельства, подготовившие его к поэтическому поприщу и имевшие влияние на его поэтическую деятельность, потеряла теперь всякий кредит, сделалась невозможной [Белинский 1982: 362].

Историческая критика стала едва ли не самым модным трендом 1848—1853 годов, размыкавшим границы литературы в область гражданственности, социальной и общественной: процитированному мнению Белинского в эти годы вторили и критик-словесник А.Д. Галахов³, и отчасти А.А. Григорьев, впрочем, более умеренно понимавший смысл и задачи исторической критики⁴. «Эстетическую» критику защищали менее радикальные литераторы, считавшие, что литература, лишенная автономии, в принципе неспособна выполнять свои общественные функции. Так, в статье «Несколько слов о современном состоянии и значении у нас эстетической критики» (1852) Е.Н. Эдельсон утверждал, что «эстетическая критика должна иметь главной целью посредством художественных произведений практически развить в читателях верный вкус и прямой взгляд на литературные явления» [«Современник» против «Москвитянина» 2015: 234].

В этих условиях неудивительно, что социологическая критика Чернышевского, Добролюбова, а позже Писарева, прямо ориентировавшихся на позднего Белинского, воспринималась современниками именно как логическое продолжение исторической критики. Тот же Эдельсон писал, например:

По этой теории, которая прежде носила у нас название исторической критики, а теперь в более сложном виде щеголяет пока без имени, изящная литература или поэзия смешивается с литературою вообще <...> каждый писатель ценится лишь постольку, поскольку он опередил своих предшественников в разрешении каких бы то ни было общественных вопросов [Эдельсон 1859: 362].

Близкий к Эдельсону А.В. Дружинин несколько раньше выделял «правильную» историческую критику, которую усматривал в деятельности Белинского

³ На страницах «Отечественных записок» 1848 года А.Д. Галахов отмечал, что критика перестала быть чисто эстетической и ставит теперь целью рассмотреть творения автора в отношении к общественным вопросам [Галахов 1848: 13].

⁴ См.: [«Современник» против «Москвитянина» 2015: 649].

до того момента, как критиком овладели «дидактические» (то есть редуцированные) идеи:

Перемещение не есть унижение, а здравая историческая критика никогда не может назваться заносчивостью молодого поколения перед старым [Дружинин 1988: 180].

Таким образом, «историческая критика» и наследующая ей «реальная критика» Добролюбова и Чернышевского воспринималась как сочетание двух тенденций. С одной стороны, она предполагала прочтение произведений прошлого в историческом контексте, отражавшее горизонт ожидания самого критика и его поколения. С другой стороны, она предполагала отрицание прошлого во имя потребностей настоящего и демократического прогрессистского идеала (и в этом проявлялся ее отчетливый социологизм). С этим вторым пониманием легко согласились бы и сами «нигилисты», редко обращавшиеся к литературе прошлого и подчас даже принципиально отрицавшие необходимость писать о нем (позиция Писарева).

Такой подход в целом полярно противоположен современному школьному «историзму» XX—XXI веков, который предполагает, напротив, историческое обоснование литературы прошлого: авторы современных учебников литературы, видимо, показались бы критикам 1860-х годов представителями «эстетической критики». Как представляется, именно сложные отношения различных институций, участвовавших в разработке школьной программы и методики преподавания литературы, привели к своеобразному преобразению исторической критики.

«Историзация» литературной педагогики оказалась связана с влиянием на преподавателей, с одной стороны, идей радикальной социологической критики, предполагавшей поиск «практической пользы» и ориентацию прежде всего на современность, а с другой стороны, академической и университетской истории литературы, которая интересовалась прежде всего вопросами исторической контекстуализации. При этом в публичном дискурсе 1860—1870-х годов возникла явная омонимия понятия «историческая критика»: сторонники эстетической автономии литературы возводили генеалогию реальной «нигилистической» критики к исторической критике Белинского 1840-х годов, в то время как педагоги—словесники, напротив, апеллировали к исторической критике как к единственно надежному и научному методу интерпретации произведений прошлого, свободному от опасного влияния современных полемиков.

Просмотр большинства официальных министерских программ, материалов учительских съездов 1865—1866 годов и около 20 методических статей и пособий 1860-х годов⁵ позволяет заключить, что главной тенденцией в преподавании литературы в гимназиях и реальных училищах был радикальный поворот к так называемому «практическому изучению» словесности⁶. По ироническому замечанию критика и педагога М.Ф. де Пуле, дискуссии 1860-х годов о практическом и теоретическом преподавании словесности привели к «чуть

5 Нами учтены материалы съездов Московского, Петербургского, Казанского, Одесского и Харьковского учебных округов; статьи в «Журнале Министерства народного просвещения», «Учителе», «Педагогическом вестнике» и «Филологических записках» (Воронеж).

6 «Практический метод, ставящий на первый план самостоятельные разборы их ученикам».

не преследованиям так называемой словесности и словесников. Толки привели к торжеству абсолютной практичности даже при изучении грамматических форм, а замечательные эти нападки, отправляющиеся от паники перед лицом разрушения и нигилизма, — к совершеннейшему отрицанию прошлой литературной деятельности» [де Пуле 1869: 7].

«Практичность» заключалась в историческом прочтении избранных образцов русской словесности от «Слова о полку Игореве» до повестей Гоголя (а иногда и более современных текстов — С.Т. Аксакова и И.С. Тургенева) взамен прежнего жанрово-теоретического разговора в рамках «теории словесности». Инструкция Министерства народного просвещения предписывала, «чтобы теоретические правила словесности выведены были путем практическим из произведений литературных» (цит. по: [Съезд учителей 1866а: 43]). Историзм, по свидетельству известного педагога В.П. Скопина, проявлялся в двух смежных типах исторической контекстуализации: с одной стороны, как историко-литературная реконструкция того, насколько в обсуждаемом произведении выразились «идеальные тенденции века», а с другой — как выявление в тексте тех «черт, в которых выразилась эпоха, современная его созданию». Как работал такой метод, Скопин пояснял на примере изучения «Слова о полку Игореве»:

...объяснить «Слово о полку Игореве» с историко-литературной стороны значит определить субъективность его автора, например хоть мечты его об единстве России, о прекращении княжеских междуусобий; объяснить же его с исторической стороны значит, при помощи других источников, указать на отличительные характеристические черты эпохи <...> еще никому не удавалось строго разграничить область истории литературы от области истории цивилизации; многие ученые склоняются даже к тому мнению, что последняя наука вместе с первой составляют основные элементы, из которых слагается история как наука [Скопин 1866: 166].

Методологическая рефлексия Скопина, редкая для педагогики тех лет, позволяет увидеть основные линии напряжения в литературном образовании, переживавшем в 1860-е годы слом старой и становление новой парадигмы. «Практическое направление» на языке тех лет означало «историзацию». Университетско-академический тип дисциплинарности транслировал в школу тот вид научного историзма, какой, очевидно, больше не позволял провести различие между историей литературы и социальной историей. Лишаясь былой автономии, теория словесности в воображении учителей нового поколения уступила место единой «истории цивилизации», еще в 1830-е годы популяризованной усилиями Ф. Гизо (см.: [Велижев 2019: 64–69]). Неудивительно, что пример Скопина был взят из наиболее древнего периода истории «русской» словесности: главным объектом историзирующего метода чтения с конца 1840-х годов под пером профессоров С.П. Шевырева и Ф.И. Буслаева стали как раз памятники древнерусской письменности, на которых оттачивался этот модный инструментарий академической науки тех лет⁷. Начиная с 1850-х годов наиболее важные тексты допетровской литературы начали постепенно проникать в гимназическую программу по словесности, в результате чего в педагогических журналах 1860-х годов появились образцы уроков по «богатырскому эпосу» — разборы былин, исторических песен, легенд в духе мифологи-

⁷ Это отмечали многие словесники 1860-х годов. См., например: [Петров 1861: 254].

ческой школы [Скопин 1866: 167—175; Съезд преподавателей 1867: 255—256]. Отвоевывая себе все больше места в школьной программе, древнерусская словесность достигла пика в 1880-е годы во время так называемого «толстовского классицизма» [см.: Vdovin 2017: 108—137].

Массовое вхождение древнерусской словесности в школьный обиход было бы возможным, если бы исторический метод, позиционировавшийся как практический, не позволил ее реабилитировать. Представления Белинского и его современников об отсутствии народности и национальности в доломоносовской словесности в 1850-е годы были скорректированы благодаря историческому подходу к допетровским текстам⁸. Историзация и контекстуализация, таким образом, позволили педагогам отказаться от требований национального вневременного идеала, существенно удлинив историю русской литературы в школе. Теоретизм и народность, Сцилла и Харибда первой трети XIX века, были преодолены, однако им на смену пришла иная проблема — современность.

Уже основатели школьного историзма Буслаев и Галахов осознавали, что по мере приближения к современности, т.е. моменту, из которого они говорят о прошлом, временная дистанция сокращается до предела и исторический метод начинает давать сбои, теряя универсальную объяснительную силу. Если в царстве памятников словесности ушедших эпох ученые-словесники чувствовали себя их полновластными хозяевами, последний, гоголевский период русской литературы и «литературное сегодня» вызывали у них смятение. Так Буслаев еще в 1844 году сформулировал важнейший принцип новой литературной педагогики — запрет на современную литературу в классе:

Пристрастие и личность навсегда должны быть изгнаны из школьного чтения. Потому-то нет ничего несообразнее, как знакомить детей в гимназии с новейшими современными произведениями, место которым еще не обозначено в истории русской литературы [Буслаев 1867: 198]⁹.

Если политический консерватизм в конце 1840-х и первой половине 1850-х годов легко позволял следовать этим методическим указаниям, эпоха Великих реформ уже все хуже сочеталась с ними. Новая культурно-политическая повестка, приоритетами которой для правительства стали технологическая модернизация России и интеграция освобождающегося крестьянства в единое тело нации, проникала и в школу, все острее выдвигая на первый план проблему живой современности, образ будущего, в котором сегодня ребенок, а завтра — гражданин и патриот должен был найти себя. На языке первой половины 1860-х годов эта проблематика именовалась полемикой о классическом и современном типе образования. Согласно сторонникам последнего, жизнь в современном обществе теперь требует от человека знания не мертвых языков, но в первую очередь литературы и истории (не говоря уже о естественных науках), которые тренируют детей постигать законы человеческой природы и психики.

⁸ На это проницательно указал А.Н. Пыпин [Пыпин 1862: 181—182].

⁹ В 1866 году Н.С. Тихонравов на съезде учителей Московского учебного округа сокрушался, что современная политика и журналистика проникли в преподавание языка и литературы, так что в некоторых гимназиях рекомендовались даже статьи «Жуковского в Современнике и статьи Благосветлова в Русском слове» [Съезд учителей 1866б: 3].

логи, более эффективно способствуя воспитанию и социализации [Антонович 1867: XX]. В такой перспективе менялась и требовала переосмысления сама функция литературы как школьного предмета. Так в России возникала новая, модерная, парадигма литературного образования.

Именно здесь и пригодился второй аспект историзма, привлекавший внимание прежде всего к актуальному прочтению литературы.

Критика в школе: этическая актуализация

«Практический поворот» и вторжение современности 1860-х годов неизбежно поставили перед словесниками вопрос о переосмыслении процедур историко-литературной интерпретации. В такой ситуации самым естественным выглядело бы обращение к литературной критике, и так оно и случилось, но лишь в стане сторонников демократической, или «этической», педагогики — К. Петрова, В.Я. Стоюнина, В.В. Водовозова.

В 1861 году на страницах «Журнала Министерства народного просвещения» К. Петров заявил о том, что при переходе от схоластической к практической системе литературного образования главную роль начинает играть критика, располагающаяся между наукой и педагогикой и расчищающая место для новой теории. В трактовке Петрова, узловая роль критики объясняется тем, что практический разбор «требует критического таланта», процесс чтения неизбежно должен сопровождаться критикой, после чего самим ученикам надлежит переходить «от подробного изложения содержания к эстетической и исторической критике» [Петров 1861: 241, 243, 244]. Описанные Петровым условия оптимальной работы учеников над текстами, в том числе их прочтение целиком, отдаленно напоминали работу литературного критика, который не может судить о тексте на основании его фрагментов. Примечательно, что, перечисляя серьезные изменения в представлениях о литературе за последние 20 лет, Петров упоминал и издание сочинений Белинского, намекая тем самым на канонизацию критика и превращение его статей в настольные книги любого уважающего себя педагога [Там же: 253].

В сходном направлении рассуждал и критик и преподаватель Третьей Петербургской гимназии В.Я. Стоюнин. В «Замечаниях на проект устава общеобразовательных учебных заведений...» (1862) он предлагал для средних классов «критическое чтение изящных произведений»:

Тут, значит, уничтожается теория прозы и поэзии в том виде, в каком она представляется в наших учебниках или как ее преподают многие педагоги. Тут только критические разборы, которые необходимо должны прояснять и нравственную сторону жизни, потому что, рассматривая, как создались те и другие идеалы, <...> вы непременно будете касаться и нравственной стороны [Стоюнин 1862: 451].

Только в высших классах «к критике должна быть добавлена история, но и она не должна терять из виду главной цели — эстетического развития» [Там же: 452], поскольку история играет здесь сугубо вспомогательную роль обстановки для критики произведений прошлого. В концепции Стоюнина, таким образом, историзация возникает лишь как локальная процедура в более длинной цепочке, ведущей к актуализации смысла произведения в горизонте современности. В противостоянии «историка литературы» и «историка цивилизации»,

по Стоюнину, для литературного образования важнее первый, поскольку, анализируя литературную форму, он занят толкованием «общечеловеческого элемента», по-кантовски понимаемого как «истина, добро и красота» [Стоюнин 1864: 12–16]. Примером стоюнинского этического похода служит разбор стихотворения А.В. Кольцова «Что ты спишь, мужичок?..», доминантой которого становится не его контекстуализация в эпохе начала 1840-х годов и не жанрово-стилистический анализ, а апелляция к вечным ценностям — благотворному значению труда, дающего человеку материальное благосостояние и нравственную высоту. Помимо личного смысла, это важно и в социальном плане — с точки зрения общества в целом [Там же: 288–292]. В контексте отмены крепостного права такая перспектива Стоюнина превращала текст Кольцова в программу злободневного социального проектирования.

Нетрудно распознать в педагогике Стоюнина следование идее «реального образования», а с точки зрения интерпретативных процедур — воздействие на него идей его старших современников Чернышевского и Добролюбова («реальной критики») ¹⁰. В истории образования мы знаем много свидетельств того, как тот или иной учитель словесности оказывался пропагандистом критиков-демократов, однако почти не знаем примеров того, насколько такая пропаганда была усвоена их учениками. Недавно опубликованное конкурсное сочинение ученика Ставропольской гимназии Василия Новомарьевского «Быт купечества (по сочинениям Островского)», прочитанное им на торжественном акте 1870 года и признанное лучшим, можно считать редким образцом того, как критический дискурс в его радикально-демократическом изводе проникал в гимназии империи сквозь официальную методику преподавания и толкования. Будучи знакомым со статьями Добролюбова, гимназист оперировал понятием «типа» на примере «самодуров» из ранних пьес Островского. Обозрение патриархальных нравов купечества завершалось, однако, не по Добролюбову: ссылаясь на образ Кулигина и Любима Торцова, гимназист констатировал, что просвещение все же может проникать в мир пьес Островского, «один из лучших во всем купечестве», Торцов оказывает животворное влияние на самодуров [Глагол будущего 2002: 362, 365].

Большинство школьных сочинений и уроков тех лет, скорее всего, были гораздо более рутинными и традиционными и если и могли апеллировать к опыту литературной критики, то с большей вероятностью — к статьям Белинского. Материалы учительских съездов разных округов зафиксировали практику широкого использования статей «неистового Виссариона» в качестве пособий для изучения последнего периода истории русской литературы. Так, Одесский съезд 1865 года рекомендовал в 6–7 гимназических классах параллельно с чтением Грибоедова, Пушкина, Гоголя, Лермонтова, Кольцова и Островского штудировать статьи Белинского для «вывода данных по теории» и в качестве пособия (наряду с галаховским) [Протоколы 1865: 254–255]. Даже в более консервативном Московском округе в пособии для желающих поступить в студенты Императорского университета оказывалась обязательная ссылка на известное мнение Белинского в образцовом сочинении о «Евгении Онегине» (роман как «энциклопедия русской жизни») [Соснецкий 1867: 146]. Чтобы увидеть, как идеи Белинского воплощались на практике, обратимся к циклу методических статей другого известного педагога-шестидесятника

¹⁰ О взглядах Стоюнина см.: [Vyford

В.И. Водовозова в «Педагогическом сборнике» — ведущем учительском журнале для воспитанников военных учебных заведений (а фактически — для всех словесников).

Констатируя полное уничтожение прежней риторическо-схоластической теории словесности, Водовозов поместил в журнале едва ли не дословный пересказ собственных уроков по «Старосветским помещикам» Гоголя. Трактровка повести у Водовозова, судя по всему, базировалась на статье Белинского «О русской повести и повестях г. Гоголя», где критик объяснял, как жанр идиллии позволил Гоголю создать эффект поэзии реальной действительности. Водовозов приходил к тому же выводу: хотя повествователь изображает неподвижность и монотонность жизни помещиков, они благодетельны в своей простоте, доброте и трогательной заботе друг о друге, отчего у читателя и рождается щемящее сердце сочувствие [Водовозов 1864: 194—211; 1865: 297—300].

Следующая официальная программа по русскому языку и словесности 1872 года, разработанная в конце 1860-х годов П.М. Леонтьевым по заказу нового министра народного просвещения Д.А. Толстого, положила конец всем дискуссиям о той мере и пропорции, в какой литературная критика может и должна быть задействована в школьном преподавании словесности. Важным отличием обновленных и существенно унифицированных программ 1870—1890-х годов от предшествующего периода стал запрет на любую критику текста — эстетическую, психологическую или социальную:

Из круга занятий гимназических по русской словесности исключаются разборы всякого другого вида и направления, известные под именем критики эстетической или художественной, психологической, социальной. Их место в университете, а не в среднем учебном заведении [Учебные планы 1872: 74].

В этом перечислении неожиданным образом отсутствует «историческая» критика, которая в 1850-е годы была разрешена в смысле диаметрально противоположном тому, что имел в виду, например, поздний Белинский. Теперь под историзацией имелось в виду обращение к литературе прошлого в противовес современной литературе, которая из школьной программы исключалась. В гимназической учебной программе просто отсутствовали писатели после Гоголя.

Педагогическое сообщество в массе своей не поддерживало реформу и в течение многих лет боролось против исключения из программы современной литературы. Его представители желали официально преподавать современную литературу еще до реформы и предлагали министерству включить в программу раздел «Современная литература» [Съезд учителей 1866а: 62]. После реформы раздражение только увеличилось. Учителя словесности, профессора университетов, критики и публицисты опубликовали десятки статей, брошюр, сборников, настаивая на необходимости изучать в школе современных авторов, то есть собственно писателей, работавших после Гоголя, таких как Ф.М. Достоевский, И.А. Гончаров, И.С. Тургенев, Н.А. Некрасов и др. Некоторые преподаватели полагали, что современная литература может оказаться вредной для учеников, однако ее лучшие образцы заведомо не способны принести такого вреда, как тривиальная литература: «...дайте в руки учащимся Тургенева и Гончарова и т. д., чтобы вырвать из этих рук “Тайны Мадридского двора” и романы Дюма» [Незеленов 1880: 72]. К концу века многие писатели, особенно уже скончавшиеся, начали казаться совершенно безопасными. Один из участников съезда словесников писал: «...самым крупным пробелом в про-

грамме как VI-го, так и VII-го класса, пробелом, настоятельно требующим исполнения, является отсутствие в нем таких корифеев «новейшей» литературы, как Тургенев, Гончаров и Островский» [Пивоваров 1896: 4]. В.В. Каллаш считал современную литературу вполне полезной, намекая на давление со стороны правительства: «То, что обычный курс обрывается на Гоголе и Кольцове, всегда было самым печальным и ненормальным явлением нашей школьной жизни» [Каллаш 1902: 9].

Долгожданная реформа программ словесности, проведенная в 1903/04 учебном году, была прямым ответом на эти требования учителей. Осуществлявший реформу комитет в составе И.Ф. Анненского, В.В. Сиповского и И.А. Шляпкина предварительно собрал мнения педагогов, которые единогласно требовали сократить неактуальную древнерусскую литературу и ввести чтение литературы современной (см.: [От Ученого комитета 1905а: 46—73]). В.В. Сиповский, более того, в сопроводительной записке к программе ссылался на собственный успешный опыт преподавания новейшей русской литературы в Петровском коммерческом училище, которое общеминистерской программе не подчинялось (см.: [От Ученого комитета 1905б: 114—116]).

Однако возвращение «новейшей» литературы в программу не привело к реализации радикального проекта «реальной» педагогической теории 1860-х годов. В первую очередь, это было связано с банальным отставанием этой программы от литературной эволюции. Если в 1860-е годы и даже в 1872 году Тургенев, Гончаров, Островский и проч. были действительно актуальными писателями, то к 1903 году из всех вновь включенных в программу писателей активно писал лишь Лев Толстой, поздние произведения которого, разумеется, в гимназиях не преподавались. За прошедшие годы представления методистов о «новейшей» литературе сильно изменились: если, например, последователи Добролюбова могли видеть в «Грозе» или в «Обломове» актуальные высказывания на «больные» темы русского общества 1860-х годов, такие как влияние крепостничества на мировоззрение и этику общественных элит, то к 1900-м годам эти произведения никак нельзя было прямо соотнести с остро стоявшими вопросами дня.

В методологическом и институциональном отношении новая программа также прежде всего находилась под влиянием академической и университетской историко-литературной науки, которая не была склонна вырывать русскую литературу 1860-х годов из контекста той эпохи. Показательна уже институциональная принадлежность членов комитета, проводивших реформу: Сиповский и Шляпкин были университетскими лекторами, а Анненский активно занимался научной и переводческой работой (как поэт он в это время известен не был). Тот же Сиповский после реформы станет автором наиболее авторитетного учебника для гимназий, причем свой подход он сам будет определять как «историзм» [Сиповский 1916: VI]. Схожей методологии придерживался и В.Ф. Саводник, автор другого влиятельного учебника [Саводник 1906], уделявший, впрочем, большее внимание воззрениям «почвенников» на литературу (см.: [Чертов 2013: 227—228]). Учебники Сиповского и Саводника давали учащимся исключительно подробные сведения об исторической и общественной ситуации в России, о массе второстепенных писателей и не вошедших в программу произведений, о европейском контексте русской литературы и истории журналистики, то есть были построены с опорой на уже сложившуюся научную историю литературы. Показательно, что с

но сравнительно злободневные авторы, на которых ссылался Сиповский, — это историки литературы и литературные критики, в числе которых встречается даже Д.С. Мережковский:

...я в своей книге старался избегать слишком оригинальных суждений и, напротив, старательно придерживался общепринятых мнений. Вот почему, как и предыдущие выпуски, так и этот последний отличается компилятивным характером, — лишь в схеме, в принципах «историзма» и в некоторых деталях — я, более или менее, оригинален, — в остальном я широко воспользовался общеизвестными сочинениями проф. Овсяннико-Куликовского, Александровского, Головина, Страхова, Мережковского и мн. др. [Сиповский 1916: VIII].

Разумеется, методология Сиповского исключала любое обращение к современным произведениям: никаких «общепринятых мнений» о них быть не могло.

Таким образом, к началу XX столетия сложилась ситуация, диаметрально противоположная положению дел в 1860-е годы. Историзм теперь состоял в совмещении исторической контекстуализации и обоснования актуальности разбираемых произведений середины XIX века, пусть даже эти «актуальные» произведения были написаны почти полвека назад. Показательно высказывание Сиповского:

Для изучения какого-нибудь вопроса или явления надо отнестись к нему как можно беспристрастнее, не чувствовать себя с ним связанным никакими личными интересами. Особенно это обязательно в области исторических наук, — необходимо, чтобы события или отделились от нас, отложились в далекой перспективе прошлого, — или взяты были из того круга жизни, с которым мы меньше всего связаны <...>

Такое сознание отчужденности пропадает у нас, когда нам приходится разбираться в явлениях русского творчества наших дней; нет этого сознания у нас даже и тогда, когда мы имеем дело с литературой второй половины XIX века [Там же: 1—2].

Нетрудно заметить в этих словах близкое сходство с высказываниями авторов учебников XXI века, процитированными в начале статьи. Представление о необходимости историко-литературного подхода и у Сиповского, и у составителей пособий нашего времени совмещается с утверждением абсолютной современности описываемых произведений. Воспроизводится не только сама логика школьного историзма, но и корпус произведений: это прежде всего литература 1840—1870-х годов, для описания которой эти принципы интерпретации и были введены Сиповским и его современниками, получившими наконец возможность включить в программу «новейшую литературу» тогда, когда эта литература давно перестала быть таковой. Сейчас именно эти произведения в России составляют ядро школьного канона и трактуются в очень схожем духе, — и едва ли возможно объяснить это случайностью.

Школьный историзм, таким образом, утвердился и воспроизводится уже более 100 лет не по произволу или ограниченности русских педагогов и министерских чиновников. Его истоки связаны со сложными перипетиями истории конкурировавших и дополнявших друг друга институтов литературной критики, академической науки и школьного преподавания в России. В конечном счете, школьное преподавание литературы сложилось так, что своеобразная диалектика «вечности» или «актуальности» изучаемых произведений и «историчности» подхода к ним оказалась вписана в его институциональную структуру.

Разумеется, нельзя сказать, что после 1900-х годов судьба этого своеобразного способа прочтения литературных произведений была абсолютно безоблачна: многие эксперименты 1920-х годов, например, грозили его отменить. Однако в целом несомненно, что школьный историзм, при всей архаичности своей риторики и историософских предпосылок, относительно благополучно дожил до наших дней. Как показало наше исследование, породившая такой своеобразный подход к истолкованию литературы ситуация связана с базовыми структурами, определявшими появление и развитие самого этого предмета в российской школе. История того, как эти структуры продолжали и, по всей видимости, продолжают в том или ином виде воспроизводиться в советской и постсоветской школе, впрочем, выходит за пределы настоящего исследования.

Библиография / References

- [Антонович 1867] — Антонович М.А. Предисловие // Новейшее образование, его истинные цели и требования: Сб. ст., в защиту науч. воспитания проф-в Тиндаля, Даубени ... и др. / Сост. Эдвард Юманс. СПб.: Русская книжная торговля, 1867.
- (Antonovich M.A. Predislovie // Novejshee obrazovanie, ego istinnye celi i trebovanija: Sb. st., v zashhitu nauch. vospitanija prof-v Tindalja, Daubeni ... i dr. / Ed. by Jedvard Jumans. Saint Petersburg, 1867.)
- [Белинский 1982] — Белинский В.Г. Взгляд на русскую литературу 1847 года // Белинский В.Г. Собрание сочинений: В 9 т. / Ред. Н.К. Гей. Т. 8. М.: Художественная литература, 1982.
- (Belinskij V.G. Vzglyad na rusckuju literaturu 1847 goda // Belinskij V.G. Sobranie sochinenij: In 9 vols. / Ed. by N.K. Gej. Vol. 8. Moscow, 1982.)
- [Буслаев 1867] — Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка [1844]. М.: Изд. братьев Салаевых, 1867.
- (Buslaev F.I. O prepodavanii otechestvennogo jazyka [1844]. Moscow, 1867.)
- [Буслаев, Галахов 1852] — Буслаев Ф.И., Галахов А.Д. Конспект русского языка и словесности для руководства в военно-учебных заведениях. СПб.: Тип. Штаба воен.-учеб. заведений, 1852.
- (Buslaev F.I., Galahov A.D. Konspekt russkogo jazyka i slovesnosti dlja rukovodstva v voenno-uchebnyh zavedenijah. Saint Petersburg, 1852.)
- [Вдовин 2011] — Вдовин А.В. Концепт «глава литературы» в русской критике 1830—60-х годов. Tartu: University of Tartu Press, 2011.
- (Vdovin A.V. Koncept «glava literatury» v russkoj kritike 1830—60-h godov. Tartu, 2011.)
- [Велижев 2019] — Велижев М.Б. Цивилизация, или Война миров. СПб.: Изд-во Европейского ун-та, 2019.
- (Velizhev M.B. Civilizacija, ili Vojna mirov. Saint Petersburg, 2019.)
- [Водовозов 1864] — Водовозов В.И. Занятия русскою словесностью с воспитанниками среднего возраста // Педагогический сборник. 1864. Кн. 3. С. 191—211.
- (Vodovozov V.I. Zanjatija rusckuju slovesnost'ju s vospitannikami srednego vozrasta // Pedagogicheskij sbornik. 1864. Vol. 3. P. 191—211.)
- [Водовозов 1865] — Водовозов В.И. Занятия русскою словесностью с воспитанниками среднего возраста // Педагогический сборник. 1865. Кн. 4. С. 291—300.
- (Vodovozov V.I. Zanjatija rusckuju slovesnost'ju s vospitannikami srednego vozrasta // Pedagogicheskij sbornik. 1865. Vol. 4. P. 291—300.)
- [Волков 1995] — Волков В.В. Формы общественной жизни: публичная сфера и понятие общества в Российской империи. Диссертация на соискание степени доктора философии (PhD). Кембридж, 1995.
- (Volkov V.V. Formy obshhestvennoj zhizni: publichnaja sfera i ponjatie obshhestva v Rossijskoj Imperii: Dissertacija na soiskanie stepeni doktora filosofii (PhD). Cambridge, 1995.)
- [Галахов 1848] — Галахов А.Д. Русская литература в 1847 году // Отечественные записки. 1848. Т. 61. № 1. Отд. V. С. 1—30.
- (Galahov A.D. Russkaja literatura v 1847 godu // Otechestvennyje zapiski. 1848. Vol. 61. No 1. Sect. V. P. 1—30)

- [Глагол будущего 2002] — Глагол будущего: Педагогический дискурс Я.М. Неверова и речевое поведение воспитанников ставропольской губернской гимназии середины 19 века: В 2 ч. Ч. 1. Ставрополь: СГУ, 2002.
- (Glagol budushhego: Pedagogicheskij diskurs J.M. Neverova i rechevye povedenie vospitanikov stavropol'skoj gubernskoj gimnazii sereдины 19 veka: In 2 vol. Vol. 1. Stavropol, 2002.)
- [Де Пуле 1869] — Де Пуле М.Ф. Старые писатели и новые педагогические на них взгляды. Воронеж: Тип. В. Гольдштейна, 1869.
- (De Pule M.F. Starye pisateli i novye pedagogicheskie na nih vzgljady. Voronezh, 1869.)
- [Дружинин 1988] — Дружинин А.В. Критика гоголевского периода русской литературы и наши к ней отношения // Дружинин А.В. Прекрасное и вечное. М.: Современник, 1988. С. 177—226.
- (Druzhinin A.V. Kritika gogolevskogo perioda russkoj literatury i nashi k nej otnoshenija // Druzhinin A.V. Prekrasnoe i vechnoe. Moscow, 1988. P. 177—226.)
- [Каллаш 1902] — Каллаш В.В. О постановке преподавания русского языка и словесности в средней школе. М., 1902.
- (Kallash V.V. O postanovke prepodavaniya russkogo jazyka i slovesnosti v srednej shkole. Moscow, 1902.)
- [Лану 2001] — Лану А. Формирование канона русского романтизма // Новое литературное обозрение. 2001. № 51. С. 35—67.
- (Lanu A. Formirovanie kanona russkogo romantizma // Novoe literaturnoe obozrenie. 2001. № 51. P. 35—67.)
- [Лебедев 2008] — Лебедев Ю.В. Литература. 10 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. Базовый и профильный уровни: В 2 ч. Ч. 1. 10-е изд. М.: Просвещение, 2008.
- (Lebedev J.V. Literatura. 10 klass. Uchebnik dlja obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Bazyovyj i profil'nyj urovni: In 2 vols. Vol. 1. Moscow, 2008.)
- [Манн 1998] — Манн Ю.В. Русская философская эстетика. М.: МАЛП, 1998.
- (Mann J.V. Russkaja filosofskaja jestetika. Moscow, 1998.)
- [Незеленов 1880] — Незеленов А.И. О преподавании русской словесности. СПб.: Траншель, 1880.
- (Nezelenov A.I. O prepodavanii russkoj slovesnosti. Saint Petersburg, 1880.)
- [От Ученого комитета 1905а] — От Ученого комитета Министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. 1905. № 7. С. 40—79.
- (Ot Uchenogo komiteta Ministerstva narodnogo prosveshhenija // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshhenija. 1905. № 7. P. 40—79.)
- [От Ученого комитета 1905б] — От Ученого комитета Министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. 1905. № 8. С. 114—144.
- (Ot Uchenogo komiteta Ministerstva narodnogo prosveshhenija // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshhenija. 1905. № 8. P. 114—144.)
- [Петров 1861] — Петров К. Современное состояние преподавания словесности // Журнал Министерства народного просвещения. 1861. Ч. 110. № 3. С. 241—257.
- (Petrov K. Sovremennoe sostojanie prepodavaniya slovesnosti // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshhenija. 1861. Vol. 110. № 3. P. 241—257.)
- [Пивоваров 1896] — Пивоваров С. Несколько слов о постановке преподавания словесности в VI-м и VII-м классах реальных училищ и желательных изменениях в программах по этому предмету. М., 1896.
- (Pivovarov S. Neskol'ko slov o postanovke prepodavaniya slovesnosti v VI-m i VII-m klassah real'nyh uchilishh i zhelatel'nyh izmenenijah v programmah po jetomu predmetu. Moscow, 1896.)
- [Протоколы 1865] — Протоколы второго педагогического съезда директоров и учителей, происходившего в Одессе с 25 июня по 14 июля 1865 г. СПб., 1865.
- (Protokoly vtorogo pedagogicheskogo s'ezda direktorov i uchitelej, proishodivshego v Odesse s 25 ijunja po 14 ijulja 1865 g. Saint Petersburg, 1865.)
- [Пыпин 1862] — Пыпин А.Н. Преподавание словесности в гимназиях // Журнал Министерства народного просвещения. 1862. Ч. 114. Отд. 1. № 4. С. 169—186.
- (Pypin A.N. Prepodavanie slovesnosti v gimnazijah // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshhenija. 1862. Vol. 114. Sect. 1. № 4. P. 169—186.)
- [Саводник 1906] — Саводник В.Ф. Очерки по истории русской литературы XIX-го века. М.: Т-во «Печатня С.П. Яковлева», 1906.
- (Savodnik V.F. Ocherki po istorii russkoj literatury XIX-go veka. Moscow, 1906.)
- [Сиповский 1916] — Сиповский В.В. История русской словесности. Ч. 3. Вып. 2. (Очерки русской литературы XIX ст. 40—60-х годов). [5-е изд., стер.]. СПб., 1916.
- (Sipovskij V.V. Istorija russkoj slovesnosti. Vol. 3. Issue 2. (Ocherki russkoj literatury XIX st. 40—60-h godov). Saint Petersburg, 1916.)
- [Скопин 1866] — Скопин В.П. О преподавании истории русской литературы в средне-

- образовательных заведениях // Учитель. 1866. № 5-6. С. 164—175.
(*Skopin V.P. O prepodavanii istorii russkoj literatury v sredneobrazovatel'nyh zavedenijah // Uchitel'. 1866. № 5-6. P. 164—175.*)
- [«Современник» против «Москвитянина» 2015] — «Современник» против «Москвитянина». Литературно-критическая полемика первой половины 1850-х годов / Изд. подгот. А.В. Вдовин, К.Ю. Зубков, А.С. Федотов. СПб.: Нестор-история, 2015.
- («Sovremennik» protiv «Moskvitjanina». Literaturno-kriticheskaia polemika pervoj poloviny 1850-h godov / Ed. by A.V. Vdovin, K.J. Zubkov, A.S. Fedotov. Saint Petersburg, 2015.)
- [Соснецкий 1867] — *Соснецкий И.Е.* Опыт разбора образцов русской словесности, заключающихся в программе для желающих поступить в студенты Императорского Московского университета. М.: Тип. Т. Рис, 1867.
- (*Sosneckij I.E. Opyt razbora obrazcov russkoj slovesnosti, zakljuchajushhihsja v programme dlja zhelajushhih postupit' v studenty Imperatorskogo Moskovskogo universiteta. Moscow, 1867.*)
- [Стоюнин 1862] — *Стоюнин В.Я.* Соображения об основаниях подробной программы по отечественному языку и словесности в средних учебных заведениях // Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ: В 6 ч. Ч. 6. СПб., 1862. С. 446—453.
- (*Stojunin V.J. Soobrazhenija ob osnovanijah podrobnoj programmy po otechestvennomu jazyku i slovesnosti v srednih uchebnyh zavedenijah // Zamechanija na projekt ustava obshheobrazovatel'nyh uchebnyh zavedenij i na projekt obshhego plana ustrojstva narodnyh uchilishh: In 6 vols. Vol. 6. Saint Petersburg, 1862. P. 446—453.*)
- [Стоюнин 1864] — *Стоюнин В.Я.* О преподавании русской литературы. СПб.: Тип. Паульсона, 1864.
- (*Stojunin V.J. O prepodavanii russkoj literatury. Saint Petersburg, 1864.*)
- [Сухих 2008] — *Сухих И.Н.* Литература: учебник для 10 класса: среднее (полное) общее образование (базовый уровень): В 2 ч. Ч. 1. М.: Издательский центр «Академия», 2008.
- (*Suhih I. N. Literatura: uchebnik dlja 10 klassa: srednee (polnoe) obshhee obrazovanie (bazovyj uroven') : In 2 vols. Vol. 1. Moscow, 2008.*)
- [Съезд преподавателей 1867] — Съезд преподавателей русского языка и словесности в гимназиях Харьковского учебного округа, бывший в Харькове 6—16 января 1867 года. Харьков, 1867.
- (*S'ezd prepodavatelej russkogo jazyka i slovesnosti v gimnazijah Har'kovskogo uchebnogo okruga byvshij v Har'kove 6—16 janvarja 1867 goda. Kharkov, 1867.*)
- [Съезд учителей 1866а] — Съезд учителей русского языка и словесности в гимназиях Казанского учебного округа в Казани в июле 1866 года. Казань: Тип. Казанского ун-та, 1866.
- (*S'ezd uchitelej russkogo jazyka i slovesnosti v gimnazijah Kazanskogo uchebnogo okruga v Kazani v ijule 1866 goda. Kazan', 1866.*)
- [Съезд учителей 1866б] — Съезд учителей русского языка и словесности в гимназиях Московского учебного округа. М., 1866.
- (*S'ezd uchitelej russkogo jazyka i slovesnosti v gimnazijah Moskovskogo uchebnogo okruga. Moscow, 1866.*)
- [Учебные планы 1872] — Учебные планы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. 1872. Ч. 162. № 7. С. 51—85.
- (*Uchebnye plany predmetov, prepodavaemyh v mužskih gimnazijah Ministerstva narodnogo prosveshhenija // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshhenija. 1872. Vol. 162. № 7. P. 51—85.*)
- [Чертов 2013] — *Чертов В.Ф.* Русская словесность в дореволюционной школе. 2-е изд., испр. и доп. М.: Прометей, 2013.
- (*Chertov V.F. Russkaja slovesnost' v dorevoljucionnoj shkole. Moscow, 2013.*)
- [Эдельсон 1859] — *Эдельсон Е.Н.* Н. Щедрин и новейшая сатирическая литература // Утро. Литературный сборник. М., 1859. С. 351—366.
- (*Edel'son E.N. N. Shhedrin i novejšhaja satiricheskaia literatura // Utro. Literaturnyj sbornik. Moscow, 1859. P. 351—366.*)
- [Byford 2004] — *Byford A.* Between Literary Education and Academic Learning: The Study of Literature at Secondary School in Late Imperial Russia (1860s—1900s) // History of Education. 2004. Vol. 33. P. 637—660.
- [Guillory 1993] — *Guillory J.* Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.
- [Hunter 1988] — *Hunter I.* Culture and Government: The Emergence of Literary Education. London: Palgrave Macmillan, 1988.
- [Perkins 2000] — *Perkins D.* Literary History and Historicism // Cambridge History of Literary Criticism / Ed. by Marshall Brown. Vol. 5: Romanticism. Cambridge: CUP, 2000. P. 338—361.
- [Vdovin 2017] — *Vdovin A.* «Dmitry Tolstoy's Classicism» and The Formation Of The Russian Literary Canon in The High School Curriculum // Ab Imperio. 2017. № 4. P. 108—137.

Шамшад Абдуллаев
(поэт, прозаик, эссеист)
shekshor@yandex.ru.

Тимур Атнашев
(ИОН РАНХиГС, Центр
публичной политики и
государственного управ-
ления, старший научный
сотрудник, доцент; PhD)
atnashev-tm@ranepa.ru.

**Александра Баженова-
Сорокина**
(НИУ ВШЭ, департамент
истории и теории литера-
туры, старший преподава-
тель; кандидат филологи-
ческих наук) bazhenova.al@
gmail.com.

Константин Баршт
(ИРЛИ РАН (Пушкинский
Дом), ведущий научный
сотрудник, профессор;
доктор филологических
наук) konstantin_barsht@
pushdom.ru.

**Мария Баскина
(Маликова)**
(ИРЛИ РАН (Пушкинский
Дом), старший научный
сотрудник; кандидат фило-
логических наук) maria.e.
malikova@gmail.com.

Николай Богомолов
(МГУ им. М.В. Ломоносо-
ва, факультет журналисти-
ки, кафедра литературно-
художественной критики
и публицистики; доктор
филологических наук)
nab50@mail.ru.

Алина Бодрова
(НИУ ВШЭ, факультет
гуманитарных наук, де-
партамент истории и тео-
рии литературы, доцент /
ИРЛИ РАН (Пушкинский
Дом), научный сотрудник;
кандидат филологических
наук) abodrova@hse.ru.

Евгений Брейдо
(филолог, программист,
прозаик) genebreydo@
yahoo.com.

Дмитрий Бреслер
(НИУ ВШЭ (СПб.); канди-
дат филологических наук)
dbresler@hse.ru.

Инна Булкина
(Национальная акаде-
мия искусств Украины
(Киев), Институт проблем
современного искусства,
научный сотрудник; PhD)
inna001@ Rambler.ru.

Алексей Вдовин
(НИУ ВШЭ, факультет
гуманитарных наук, депар-
тамент истории и теории
литературы, доцент; PhD)
avdovin@hse.ru.

Михаил Велижев
(НИУ ВШЭ, факультет гума-
нитарных наук, Школа фи-
лологии, профессор; канди-
дат филологических наук;
PhD) mvelizhev@hse.ru.

Татьяна Венедиктова
(МГУ им. М.В. Ломоно-
сова, филологический
факультет, кафедра теории
дискурса и коммуникации,
заведующая, профессор;
доктор филологических
наук) tvenediktova@mail.ru.

Татьяна Воронина
(Университет Цюриха, на-
учный сотрудник; кандидат
исторических наук) tatiana.
voronina@hist.uzh.ch.

Валерий Вьюгин
(ИРЛИ РАН (Пушкинский
Дом), Отдел теоретико-лите-
ратурных и междисципли-
нарных исследований, веду-
щий научный сотрудник /
СПбГУ, кафедра истории
русской литературы, доцент;
доктор филологических наук)
valeryvyugin@gmail.com.

Анна Ганжа
(НИУ ВШЭ; факультет гу-
манитарных наук, Школа
филологии, доцент; кан-
дидат философских наук)
ann.ganzha@gmail.com.

Сергей Гогин
(независимый журналист,
Ульяновск) sgogin@ulstu.ru.

Александр Горбенко
(КГПУ им. В.П. Астафьева,
кафедра мировой литера-
туры и методики ее препо-
давания, доцент; кандидат
филологических наук)
al_gorbenko@mail.ru.

Игорь Гулин
(независимый исследова-
тель) latook@gmail.com.

Сергей Гуськов
(ИРЛИ РАН (Пушкинский
Дом), заместитель дирек-
тора по научной работе;
кандидат филологических
наук) sgouskov@gmail.com.

Александр Житенев
(Воронежский государст-
венный университет, кафед-
ра русской литературы XX—
XXI веков, теории литера-
туры и фольклора, доцент;
доктор филологических
наук) superbia@mail.ru.

Марина Загидуллина
(Челябинский государ-
ственный университет,
факультет журналистики,
кафедра журналистики и
массовых коммуникаций,
профессор, ведущий на-
учный сотрудник; доктор
филологических наук)
mzagidullina@gmail.com.

Елена Зейферт
(РГГУ, Институт филоло-
гии и истории, кафедра
теоретической и историче-
ской поэтики, профессор;
доктор филологических
наук) elena_seifert@list.ru.

Кирилл Зубков

(НИУ ВШЭ, факультет гуманитарных наук, департамент истории и теории литературы, доцент; кандидат филологических наук) k_zubkov@inbox.ru.

Юлия Козицкая

(НИУ ВШЭ, факультет гуманитарных наук, департамент истории и теории литературы, преподаватель) y.kozitskaya@gmail.com.

Сергей Кормилов

(МГУ им. М.В. Ломоносова, филологический факультет, кафедра истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, профессор; доктор филологических наук) profkormilov@mail.ru.

Андрей Костин

(НИУ ВШЭ (СПб.), департамент филологии, доцент / ИРЛИ РАН (Пушкинский Дом), Отдел библиографии и источниковедения, ведущий научный сотрудник; кандидат филологических наук) akostin@hse.ru.

Юрий Лейдерман

(художник, писатель) leiderman Yuri@hotmail.com.

Марина Максимова

(Институт искусства Сотбис, лектор; PhD) m.maximova@sothebysinstitute.com.

Александр Марков

(МГУ им. М.В. Ломоносова, Институт мировой культуры, отдел христианской культуры, ведущий научный сотрудник / РГГУ, факультет истории искусства, профессор; доктор филологических наук) markovius@gmail.com.

Светлана Мартьянова

(ВГУ им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, кафедра русской и зарубежной литературы, заведующая, доцент; кандидат филологических наук) martyanova62@list.ru.

Мартина Наполитано

(Университет Удине (Италия), кафедра русского языка и литературы; доктор филологических наук) napolitano.martina@spes.uniud.it.

Алиса Насртдинова

(киновед) alisanasrtdinova@gmail.com.

Игорь Немировский

(НИУ ВШЭ (СПб.), профессор; доктор филологических наук) inemirovskiy@hse.ru.

Дмитрий Новохатский

(Катанский университет (Италия), факультет гуманитарных наук, доцент; кандидат филологических наук) demetrioNovo@yahoo.it.

Маргарита Павлова

(Центрально-Европейский университет, факультет сравнительной истории, магистр) pavlova.margarita@gmail.com.

Ольга Розенблюм

(РГГУ, Институт филологии и истории, историко-филологический факультет, доцент; кандидат филологических наук) olga.rosenblum@gmail.com.

Евгений Савицкий

(РГГУ, факультет культурологии, доцент / ИВИ РАН, старший научный сотрудник; кандидат исторических наук) savitski.e@rggu.ru.

Земфира Саламова

(НИУ ВШЭ, факультет гуманитарных наук, Школа культурологии, преподаватель / РГГУ, факультет культурологии, кафедра истории и теории культуры, аспирант) zsalamova@hse.ru.

Елена Скарлыгина

(МГУ им. М.В. Ломоносова, факультет журналистики, доцент; кандидат филологических наук) scarlygina@yandex.ru.

Анна Соколова

(ИЭА РАН, научный сотрудник / Университет Цюриха, научный сотрудник; кандидат исторических наук) annadsokolova@gmail.com.

Борис Степанов

(ИГИТИ НИУ ВШЭ, ведущий научный сотрудник; кандидат культурологии) bstepanov@hse.ru.

Анастасия Сысоева

(ИРЛИ РАН (Пушкинский Дом), Рукописный отдел, научный сотрудник; кандидат филологических наук) sysoevaav@gmail.com.

Александр Уланов

(Самарский государственный аэрокосмический университет, доцент; доктор технических наук) alexulanov@mail.ru.

Борис Фаликов

(РГГУ, Центр изучения религии, доцент; кандидат исторических наук) falikov@yandex.ru.