

С. Маслинская

ГЕНРИХ ВОЛЬГАСТ И РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В 1910–1930-е гг.*

В статье изучается влияние идей Г. Вольгаста на отечественную теорию детской литературы. Реакция на книгу Г. Вольгаста продемонстрировала, что для общества критиков детской литературы в России 1910-е гг. стали десятилетием, в которое педагоги детского чтения самоопределились как профессиональная группа. Критики в заочных спорах с Г. Вольгастом устанавливали границы отечественной науки о детской литературе, вырабатывали понятийный аппарат и конструировали пантеон собственных авторитетных критиков. В 1920-е гг. концепция Г. Вольгаста не имела публичных сторонников, однако в начале 1930-х гг. в момент реставрации дореволюционных представлений о детской литературе идеи Вольгаста снова стали востребованы.

Ключевые слова: русско-немецкие связи в детской литературе, Генрих Вольгаст, теория детской литературы, Е. Елачич, В. Мурзаев, М. Горький, С. Маршак.

В первое тридцатилетие XX в. отечественная теория и критика детской литературы переживали, пожалуй, самый интересный этап своего развития. Именно в это тридцатилетие состоялись принципиальные дискуссии о содержании и функциях детской литературы. Если до конца 1890-х гг. дискуссии о детской литературе в основном располагались в педагогическом дискурсивном поле, то постепенно, и особенно в 1910-е гг., детская литература становится объектом осмысления в литературоведческих категориях. Заметным катализатором для развития категориального аппарата и стилистического арсенала теоретической мысли о детской литературе стало знакомство отечественных экспертов с трудами немецкого педагога Генриха Вольгаста (Heinrich Wolgast (1860–1920)).

Хорошо известно, что теоретические представления о детской литературе во второй половине XIX в., времени их появления, развивались на шкале «полезно/не полезно детям». В границах этих

* Статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ (РГНФ) «Педагогические идеи в детской литературе России и Германии» 17-06-00288.

категорий размышляли критики и педагоги, начиная с В. Белинского и заканчивая авторитетным критиком М. Цебриковой. Понятие «детской литературы» не рассматривалось в отрыве от понятия «детского чтения»: «Изначально критики, писавшие о детских книгах, видели свой предмет как неразделимое единство и тождество детской литературы и детского чтения. На первый план выходили проблемы формирования круга чтения, организации руководства чтением, педагогическая (воспитательная) функция детской литературы» [Сергиенко 2015, с. 77–78].

Как это ни парадоксально, такой подход задолго опережал достижения рецептивной эстетики в XX в. Эксперты в области детского чтения немало внимания уделяли тому, как именно воспринимает ребенок прочитанное, каким образом интериоризует воспринятое, и, что было наиболее важно для них, какие из этого можно извлечь воспитательные следствия. Впрочем, именно последняя линия (а не две первые), как хорошо известно, стала доминирующей при изучении детского чтения в России на рубеже XIX–XX вв.

В 1910-е гг. с появлением социологических методов изучения чтения к уже привычным возрастным типам читателя (наличие которых к этому моменту стало очевидно для экспертов), были добавлены другие критерии для выделения читательских групп: педагоги стали разрабатывать социальные и психологические аспекты в типологии читателей-детей. К сожалению, в 1920-е гг. эти аспекты советскими педагогами были вульгаризованы и сведены к классовым. Но вернемся немного назад: к моменту появления книги Генриха Вольгаста «Проблемы детского чтения», освоение которой в России не только способствовало самоопределению отечественной теории детской литературы в 1910-е гг., но и имело более дальние следствия в 1920–1930-х гг.

Знакомство с ней началось еще до переводов на русский язык. В Германии первое издание “*Das Elend unserer Jugendliteratur*” вышло в 1896 г. сразу в двух издательствах в Гамбурге и Лейпциге. До первого перевода в России книга выдержала три переиздания. С момента выхода в России в 1912 г. первого перевода [Вольгаст 1912] интерес к фигуре немецкого теоретика детской литературы стал еще более оживленным. Свидетельством тому вышедшее в 1919 г. второе издание книги (заметим, уже после революции) [Вольгаст 1919].

Если излагать пространные рассуждения школьного учителя Вольгаста (а на момент написания книги он работал в школе) тезисно, то их суть состояла в следующем: литература, которую читают

дети, должна быть высокого эстетического качества и по форме, и по содержанию, в то время как современная специально для детей написанная литература не соответствовала высоким стандартам, выдвигаемым Г. Вольгастом. На этом основании ей было отказано в существовании:

Однако, число детских книг, из которых молодежь могла бы извлечь пользу для своего знания и характера, ничтожно мало по сравнению с несметным множеством изданий, в несообразной форме осуществляющих цели научения и облагораживания. Для всякого ясно, какой нелепостью было бы развитие майского жука излагать в форме драмы или химический процесс в форме лирического стихотворения. <...> Поэтическое искусство не может и не должно служить вспомогательным для науки и нравственности орудием. Мы унижим его, если заставим его служить чуждым ему самому целям [Вольгаст 1919, 19].

Вольгаст выделяет основную функцию детской литературы — давать юному читателю наслаждение, «ибо наша задача — воспитать жизнерадостное поколение. <...> В этом случае большую помощь может оказать воспитание, конечная цель которого — содействовать личному счастью» [Вольгаст 1919, с. 29]. Такая позиция, с одной стороны, наследовала шиллеровскому представлению о назначении искусства, а с другой, опиралась на педагогический дискурс о принудительном приобщении человека к чтению (при игнорировании его социальных и психологических запросов). Как о теории Вольгаста пишет немецкий исследователь Карл Майер: «Сам процесс чтения в целом в его разнообразных основаниях остался вне предмета рассмотрения. Поэтому и ребенок в его психологических особенностях у Вольгаста занимает столь малое место, а социологические аспекты чтения и вовсе не принимаются в расчет» [Maier 1993, s. 247]. Действительно, основная критика концепции Вольгаста и его современниками, и историками теории чтения и искусства, сводилась к вопросу о пренебрежении фигурой ребенка-читателя.

Дидактичность позиции Вольгаста выглядела и анахронично, и в то же время парадоксальным образом демократично: немецкий теоретик между размышлениями о «высоком искусстве» предлагал сокрушить социальные перегородки между элитарным ребенком-читателем и ребенком-читателем из народа, надеясь на общем фундаменте высокохудожественной литературы возвести нового, эстетически развитого внесловного человека. Этот демократизм сочетался с идеей воспитать искусством каждого ребенка,

не особенно принимая во внимание его желания. При этом Вольгаст был против прямого воспитания сюжетным содержанием детской литературы (за что впоследствии был отторгнут в нацистской Германии, рассматривавшей детскую литературу как пропагандистское орудие). Воспитательная функция, но без воспитательного содержания — таков лозунг Генриха Вольгаста.

В России первые отзывы о книге Вольгаста были позитивными. Н. Тичер в своей статье с провокационным названием «Нужна ли специальная литература для детей?» [Тичер 1909] спустя 10 лет после выхода первого издания книги Вольгаста солидаризируется с ним и приводит несколько высказываний немецких литераторов в поддержку этой точки зрения.

Однако уже после выхода русского перевода спектр мнений о концепции Вольгаста расширяется, а оценка его теории становится более критической.

За последнее время разработка вопросов детского чтения особенно сильно продвинулась вперед если не в смысле ценности добытых результатов, то в смысле интенсивности работы. Перевод известной книги Г. Вольгаста «Проблемы детского чтения» и появление сразу двух библиографических журналов «Новости детской литературы» и «Что и как читать детям» красноречивее всего говорят об этом [Мурзаев 1913, с. 3].

Тем не менее, именно труд Вольгаста спровоцировал отечественных теоретиков высказаться по существу поставленных немецким учителем «коренных по своему значению вопросов. В чем сущность детской литературы? Имеет ли она право на существование и в каком виде?» [Мурзаев 1913, с. 4]. Наиболее категорично выступил Евгений Елачич, для которого, как и для многих его соратников, вопрос о специально детской литературе был весьма болезненным. Критик предпринимает попытку дискредитировать позицию Вольгаста и находит, с его точки зрения, убедительный аргумент: Вольгаст не придумал ничего нового. В своей статье с показательным названием «В защиту детской литературы» Елачич считает нужным указать, что идеи Вольгаста задолго до 1912 г. уже были высказаны в России:

При современном оживлении педагогической мысли и усилении интереса и внимания к вопросам детского чтения вполне естественно возникает переоценка критериумов, самих методов оценки детской книги, требований, к ней предъявляемых. Вспоминают воззрения старых авторов, сопоставляют с ними мнения авторов современных. И нередко

оказывается, что многое «новое» на самом деле совсем не ново. Стоит сопоставить некоторые из основных воззрений немецкого новатора, «революционера», Вольгаста с мыслями Белинского, чтобы убедиться, что многие из «новых» идей Вольгаста были лет за 50 до него высказаны и полнее и лучше Белинским [Елачич 1912–1913, с. 4].

Елачич с раздражением говорит далее о том, что следует различать рыночную (часто переводную) детскую литературу и хорошую собственно детскую литературу. В этом вопросе в 1910-е гг. у него найдется много сочувствующих критиков детской литературы. К этому моменту такое рассуждение было уже общим местом, переходящим на страницах педагогической периодики из статьи в статью. Конечно, были те, кто больше был ориентирован на высокохудожественную классику (Н. Саввин), но в большинстве своем эксперты сошлись на том, что «уже народилась новая книга, требующая к себе такого же уважения, как и всякое художественное произведение, потому что она — чистое искусство», как написал автор предисловия к русскому переводу Вольгаста, авторитетный педагог и психиатр Лев Оршанский [Вольгаст 1919, с. 5].

Интересно в рассуждении Елачича другое: он выдвигает в качестве предшественника Вольгаста не немецких педагогов и философов искусства (таких было предостаточно), а «нашего» Белинского. Тем самым он демонстрирует, что отечественная теория (детской) литературы уже давно задалась «коренными» вопросами и даже выработала ответы. Первенство, приписываемое Елачичем России, конечно, выглядит наивным. Но историк детской литературы в этом демарше Елачича может усмотреть заявку или претензию на национальную самостоятельность в разработке теории детской литературы.

И тут уже оказывается не существенным, что Белинский, размышляя о детской литературе, сам себе противоречил, что высказывал прямо противоположные суждения о том, какой должна быть детская литература (чем сильно запутал советских педагогов — толкователей его рецензий). Елачич и сам далее в своей статье исправляет Белинского, спорит с ним. Но это спор со своим классиком, который «все придумал раньше». Собственно в первые два десятилетия XX в. Белинский устами педагогической общественности будет сконструирован не только как главный критик всех времен и народов, но и как главный теоретик детской литературы. Для проходящей этап становления российской теории детской литературы нужен был свой отечественный авторитет, его место

заял Белинский, объем теоретических суждений которого несопоставим с трудами немецкого учителя Вольгаста.

Елачичу вторит В. Мурзаев: «...мы в сущности продолжаем держаться взглядов корифея русской критической литературы Белинского. Только требования, предъявляемые к детской книге, стали глубже и серьезнее» [Мурзаев 1913, с. 4]. За год до этого в другой своей статье, ссылаясь на «горячего защитника ребенка от вредной книги» Вольгаста, В. Мурзаев утверждал: «Хорошая детская книга не должна ни подделываться под вкусы юных читателей, ни снисходить к детям. Она не должна смотреть на вещи детскими глазами, ни говорить о ней детским языком. Худшее средство научить говорить иностранца по-русски — это говорить с ним *ломаным языком* (курсив автора. — С. М.)» [Мурзаев 1912, с. 254]. Действительно, Вольгаст в пересказе В. Мурзаева практически не отличим от Белинского, да и от многих критиков второй половины XIX в., писавших о детской литературе с менторских позиций.

Но в 1910-х гг. эта позиция была уже не столь популярной и далеко не всеми разделялась. Многие педагоги к концу второго десятилетия разводили детскую литературу и детское чтение и готовы были рассуждать о специфике адресата:

В детской литературе так же, как и во многом другом, можно идти одним из двух путей. Надо прежде всего установить, чем может быть предмет, т. е. в чем сущность специальной детской литературы, задачи ее, а потом уже говорить, нужна она или нет. Можно и наоборот, сначала установить сущность объекта, для которого нужен предмет, другими словами выяснить характерные особенности детского возраста, и потом установить, какими средствами может удовлетворить детская литература данный возраст, и наконец уже решать — нужна ли своя детская литература или нет. Противники поступают иначе. Они исходят из положения, какова детская литература в действительности, и, находя ее плохой, отрицательно относятся к самому факту ее существования вообще [Бочкарев 1919, с. 11].

Очевидно, что в первые двадцать лет XX в. был проделан стремительный путь не только к признанию ребенка автономным самоценным субъектом чтения, но и интенсивно разрабатывались методики работы с юными читателями. Так, В. Мурзаев, продолжая осмыслять теорию Вольгаста, заметил: «Да и вообще всякое чтение должно быть, согласно новой точке зрения — творческим, сопровождаться более активным проявлением личного «я» ребенка — в виде

иллюстрирования, инсценирования и рассказывания прочитанного» [Мурзаев 1913, с. 6]. «Новая» точка зрения к 1923 г. уже была весьма серьезно подкреплена экспериментальной психологией, социологией чтения и новыми педагогическими методиками. Кружки рассказывания при библиотеках, детские театры, клубы и летние школы — в самых разных формах педагоги пытались понять специфику детского восприятия книжного (и не только) искусства.

Более того, книгоцентричность Вольгаста стремительно сдвигала позиции в пользу читателя: «В центре ставится не столько книга вообще, сколько отношение (активное) ребенка к книге, его восприятие, переработка, «вчувствование», говоря языком профессора Меймана» [Мурзаев 1913, с. 6]. В. Мурзаев ссылается на Э. Меймана, Н. Бочкарев на Ц. П. Балталона и В. Э. Фриденберга [Бочкарев 1919, с.11]. Если Эрнст Мейман, ассистент В. Вундта, соотечественник Вольгаста, был одним из заметных представителей экспериментальной педагогики Германии, то Ц. П. Балталон и В. Э. Фриденберг — отечественные педагоги, которые занимались изучением детской рецепции литературы, разрабатывали новые методики приобщения к чтению («воспитательное и творческое чтение»), иными словами были новаторами в области руководства детским чтением. И важнейшими категориями в их трудах являются эстетика и рецепция. Таким образом, разделяя озабоченность Вольгаста эстетическим воспитанием ребенка, отечественные педагоги продолжали экспериментально разрабатывать проблемы рецепции. Они не готовы были исключать ребенка из зоны своего пристального внимания и интереса.

Вольгаст отказал ребенку в праве на собственное чтение, ставя во главу угла эстетику, а не рецептивные особенности ребенка-читателя. На момент середины 1910-х гг. это было уже несовременно — спустя 20 лет после выхода книги на родине Вольгаста педагогический дискурс сильно изменился не только в Германии, но и в России. Тем самым немецкий теоретик «методом от противоположного» помог отечественным педагогам самоопределиться в отношении ребенка как самостоятельного читателя, обладающего правом на свою литературу.

Однако к концу 1920-х гг. ситуация поменяется вновь. Внимание к ребенку как объекту антропологического и психологического интереса будет заблокировано официальной советской педагогикой, так же как и запрос на эстетическое качество детской литературы¹. В исследовательской литературе многократно говорилось

о том, как чиновники Наркомпроса и Главолитпросвета во главе с Н. Крупской на протяжении 1920-х гг. последовательно формулировали новые педагогические задачи детской литературы, равно далекие и от эстетических идей Г. Вольгаста, и от экспериментов педологов. Если Л. Оршанский с почтением писал о педагогах 1910-х, прокладывающих «настоящие пути к чистому искусству» [Вольгаст 1919, с. 6], то советские чиновники образования шли в обратном направлении — детская литература снова становилась рупором воспитательных идей, поданных так же вульгарно, как и в нравоучительной прозе XIX в. или мещанской беллетристике первого двадцатилетия XX в., над которой потешались дореволюционные эксперты [см. об этом: Маслинская 2017].

Все 1920-е гг. продолжались модернистские и авангардные поиски. Поэты и писатели пробовали различные способы художественной выразительности: от стихотворного эпоса К. Чуковского до абсурдистской поэзии Д. Хармса, от фотографической прозы В. Бианки к документальному письму Н. Огнева. Мечта Беллинского и Вольгаста сбылась: «то, что с удовольствием читает взрослый образованный человек, вообще есть художественное произведение» [Вольгаст 1919, с. 24]. Взрослые образованные люди 1920-х гг. с удовольствием читали и писали детскую литературу, протаптывали тропинку к «чистому искусству» помимо и поперек магистрали, вырубленной Н. Крупской. В 1928–1929 эти дороги пересеклись, на короткое время победила партийная точка зрения на литературу; но уже на I съезде писателей М. Горький и С. Маршак взяли реванш.

В битве за право детской литературы на эстетику, начиная с 1930-х гг., гибли лучшие — обэриуты. И одновременно М. Горький и С. Маршак заново открывали идеи Вольгаста для людей начала 1930-х гг., для которых примат эстетики уже не был столь очевиден, как для тех, кто читал первое издание Г. Вольгаста в русском переводе в 1912 г., и уж тем более для тех, кто прочли его в оригинале. В своих статьях и выступлениях начала 1930-х гг. оба организатора советской детской литературы (не отдавая себе отчета) не уставали цитировать Г. Вольгаста. Конечно, они на него не ссылались, и при этом их манифесты более всего были похожи на трактаты о главенстве красоты в культуре. Право на эстетику в условиях реставрации «культурности» в 1930-е гг. могло стать оберегом от репрессий, но не стало.

Примечание

¹ См. об этом: [Балина 2008; Хеллман 2013; Olich 2009].

Источники

Wolgast H. “Das Elend unserer Jugendliteratur” Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Hamburg: Selbstverlag; Leipzig: Fernau in Komm. 1896.

Бочкарев Н. Основные вопросы детской литературы // Свободная трудовая школа. 1919. №3. С. 10–14.

Вольгаст Г. Проблемы детского чтения. Пер. с нем. К. Н. Д. и др.; С предисл. д-ра Л. Г. Оршанского. Санкт-Петербург: газ. «Школа и жизнь», 1912.

Вольгаст Г. Проблемы детского чтения. Пер. с нем. СПб.: Школа и жизнь, 1919.

Елачич Е. В защиту детской литературы // Что и как читать детям. 1912–1913. №1. С. 4–12.

Мурзаев В. Борьба с дурной книгой // Педагогический листок. 1912. №4. С. 251–260.

Мурзаев В. Народный учитель и детская книга // Народный учитель, 1913. №5. С. 3–6.

Тичер Н. Нужна ли специальная литература для детей? // Народное образование. 1909. №3. С. 293–300.

Исследования

Балина М. У истоков детской советской литературы: иллюзии и факты // В измерении детства: Статьи о детской литературе. Пермь, Пермский гос. пед. ун-т, 2008. С. 11–25.

Маслинская С. Наследство и наследственность: эволюция критики русской детской литературы 1910–1920-х годов // *Revue des études slaves*. 2017. Tome 88. Fascicule 1–2. P. 237–255.

Сергиенко И. Концепции педагогической критики XIX века в истории изучения детской литературы // *Детские чтения*. 2015. №8. С. 76–94.

Хеллман Б. Детская литература как оружие: творческий путь Л. Кормчего // *Убить Чарскую...: парадоксы советской литературы для детей (1920-е — 1930-е гг.): сборник статей*. СПб., Алетей, 2013. С. 20–45.

Maier Karl Ernst. Jugendliteratur: Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung. Klinkhardt, 1993.

Olich J. Competing Ideologies and Children’s Literature in Russia, 1918–1935. How powerful actors attempted to establish cultural uniformity, how the process was contested, and how it failed. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller, 2009.