

Тартуский университет
Философский факультет
Институт германской, романской и славянской филологии
Отделение славянской филологии
Кафедра русской литературы

Русская классика
в учебниках по литературе для эстонских школ 1940-50-х гг.
(учебники Антса Сельмета)

Магистерская работа
Анны Веселко

Научный руководитель —
Лектор **Т.Н. Степанищева**

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Очерк становления школьного образования в советской Эстонии и преподавания русской литературы	10
Глава 2. Антс Сельмет: вехи биографии	20
Глава 3. Организация литературного материала в учебниках А. Сельмета	32
Глава 4. Мифологизация Пушкина и его рецепция в Эстонии	51
Глава 5. А.С. Пушкин в учебниках А. Сельмета: биография и творчество.....	61
Заключение	79
Приложение	83
Сравнительные таблицы	83
Сравнение учебных программ	90
Список использованной литературы	96
Kokkuvõte	101
Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks	103

Введение

В настоящей работе мы обратимся к истории русского литературного канона, точнее — к проблеме отражения его в советских школьных учебниках. Вопрос о литературном каноне и способах его формирования далеко не новый и изучается достаточно активно, причем особое внимание уделяется именно школьному канону¹. Так, особенностям формирования и бытования поэтического канона в русской школе был посвящен недавний сборник «Хрестоматийные тексты: русская педагогическая практика XIX века и поэтический канон»². Как явствует из заглавия, сборник не касается советского периода. Однако он может стать основой для изучения эволюции литературного канона в XX веке, когда уже сформировавшийся круг хрестоматийных авторов и текстов был перенесен в новую культуру, в новую систему образования, построенную на иной идеологической и методической базе.

Прежде чем говорить о формировании канона, необходимо указать, что это явление в первую очередь социальное. Чтобы тот или иной автор или текст был признан каноническим, необходимо его признание обществом (или большей его частью), т.е. он должен сохраняться в коллективной памяти и, в случае с текстом, при необходимости воспроизводиться. Способность воспроизвести «канонические» тексты (целиком или фрагментарно), а также распознать их присутствие в других текстах или чужой речи является знаком принадлежности человека к той или иной культуре, и в социальных коммуникациях обозначает его культурный статус. Как пишет в статье «Литературный канон и теория “сильного” автора» М. Б. Ямпольский: «То, каким образом читатель иерархически организует свой собственный канон, отражает его положение в обществе, зафиксированное в иерархии культурных ценностей» (Ямпольский 1998: 216).

Как пишут во вступительной статье к сборнику «Хрестоматийные тексты...» А. В. Вдовин и Р. Г. Лейбов, «Образцовые / канонические тексты для любого непрофессионального читателя метонимически представляют историю национальной/мировой литературы как избранные имена “классиков” и

¹ См. об этом, например: Лейбов 2011, Лоскутова 2001, Ямпольский 1998, Золотухина.

² Хрестоматийные тексты: русская педагогическая практика XIX в. и поэтический канон / Ред. А. Вдовин, Р. Лейбов. Тарту, 2013. (= Acta Slavica Estonica IV. Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение, IX)

избранные тексты» (Вдовин, Лейбов 2014: 8). Этот тезис ставит вопрос о том, каким образом происходит отбор «имен и текстов».

В целом процесс отбора можно условно разделить на «стихийный» и «последовательный» (см.: Лейбов 2011). Если в первом случае тексты закрепляются благодаря их имманентным свойствам (при этом знания об источниках отрывков не принципиальны и со временем могут вовсе утрачиваться), то во втором случае комплексы канонических представлений навязываются извне. Чаще всего агентами формирования канона становятся социальные или политические институты, именно они создают канон «официальный», т.е. поддерживаемый государством.

Базовый канон русской литературной классики³ начал формироваться в 1840-х гг. Он, по заключению исследователей, «был подготовлен предшествующим отбором и задан реальной практикой преподавания» (Вдовин, Лейбов 2014: 13). Составленная ими база данных наглядно демонстрирует, что «к 1843 г. (выход первого издания хрестоматии А. Д. Галахова) уже сложился круг “хрестоматийных” авторов, обязательно входивших в каждую книгу» (Там же: 13).

Сформировавшись, канон и его внутренняя иерархия отличаются достаточно сильной устойчивостью, поэтому и в советский период они не претерпели заметных трансформаций в плане добавления новых имен. Изменения могли касаться новых частей канона — например, во второй трети XIX века были добавлены и впоследствии стали «ядром канона» авторы золотого века (вместо Ломоносова, Державина и Дмитриева). В XX веке в канон были привнесены современные авторы, вроде Горького и Маяковского, которые сейчас воспринимаются как канонические советские авторы — но основной набор авторов остался практически неизменным.

Одной из важнейших институций, которая воспитывала нормативные представления о литературе и «лучших ее авторах», была и остается школа. Контроль советской власти над общественной жизнью был тотальным и особенно последовательным он был в системе образования, в образовательных

³ Следует помнить, что текст обычно входит в «официальный» канон вместе с его автором. В канон включаются не только сами тексты или их фрагменты, но и информация об их создателях, об их биографии, личной и творческой.

учреждениях. Именно там при помощи «правильной» литературы воспитывали «новых» людей, которым по окончании образования предстояло «быть строителями коммунизма и осуществлять грандиозные исторические задачи, величайшие из всех, какие когда-либо ставило перед собой человечество» (Чтение 1951: 5). Здесь представление о главенстве тех или иных авторов планомерно передавалось ученикам при помощи учебников и хрестоматий, иерархия авторов закреплялась в учебных программах, которые, даже видоизменяясь, все же оставались достаточно консервативными в своем содержании. Консервативность декларировалась как базовый методический принцип советской образовательной системы (в том числе и в Эстонии), что видно из утверждения А. В. Коопа, известного эстонского деятеля науки и ректора Тартуского Университета: «...содержание образования и определяющие его объем и характер учебные планы, программы и учебники должны быть относительно стабильными, отражать устоявшееся и проверенное практикой» (Кооп 1983: 32)⁴. Составители школьных программ определяли, какие тексты или фрагменты текстов «достойны» попадания в учебники и смогут на долгие года стать образцовыми примерами русской литературы, а какие нет. Таким образом, канон не особенно менялся в плане добавления каких-то новых имен и текстов, но даже наоборот мог сокращаться, и зачастую эта коррекция была обусловлена не столько образовательными задачами, сколько идеологическими⁵.

Можно сказать, что школа в частности и идеологическое воспитание в целом являются средствами передачи и закрепления культурной информации, инструментом социальной памяти. Носителем социальной памяти является реальный человек, при этом те или иные аспекты этой памяти, без регулярного их

⁴ Вообще консервативность — одна из необходимых черт культуры, позволяющая ей существовать, однако излишняя консервативность в сфере образования зачастую ведет к стагнации. Так, поиски баланса между «старым» и «новым» наполнением программ замедляют их развитие. В итоге содержание обучения часто оторвано от потребностей сегодняшнего дня, хотя и способствует формированию и сохранению культурной памяти.

⁵ Учеников не спешили ознакомить со всеми значимыми авторами русской литературы. Во главу угла ставилось не их творчество само по себе, а его способность отвечать поставленным идеологическим целям. Например, в советском школьном курсе по литературе (вплоть до 1970-х г.) отсутствовал Ф. М. Достоевский, в период 1930–1950-х гг. его школьное изучение было и вовсе запрещено. Как считает О. Золотухина, «негативное отношение советской власти к творчеству писателя во многом опиралась на отрицательное отношение к нему В. И. Ленина» (Золотухина).

подпитывания, имеют свойство утрачиваться со временем (например, уход в прошлое советской культуры после распада СССР). В этом смысле советская школа, успевшая охватить несколько поколений, была мощнейшим инструментом воздействия.

Школьное образование как социальная система выполняет ряд функций по отношению к обществу как к системе более высокого порядка. Образовательная идеология исследуемого нами периода заключалась в усилении борьбы против «отхода литературы и искусства от принципов народности и социалистического реализма» (История 1982: 409). Этот принцип отразился на школьном курсе литературы — в учебниках появилось большое количество советских авторов и их произведений.

В целом же, как пишут А. В. Вдовин и Р. Г. Лейбов, «школьное изучение литературы было и остается областью, сочетающей задачи языкового развития, историко-литературного просвещения и нравственного / идеологического воздействия» (Вдовин, Лейбов 2014: 9). Именно литературный курс, прежде всего, выполняет культурно-образовательные задачи, стоящие перед школьным образованием. Благодаря трансляции знаний и умений, необходимых для культурной акклиматизации нового поколения во взрослой жизни, школьный курс литературы осуществляет так называемую культурно-воспитательную функцию образования.

Для учеников советских национальных школ особенно важным было освоение русского языка, которое происходило на соответствующих языковых уроках. Изучение русской классики становилось инструментом обучения языку лишь в малой степени, основной задачей литературного курса все-таки оставалось идейное воспитание. Так как художественные тексты, особенно классические, были слишком трудны для учеников 5-7 классов, русская литература давалась в переводе на эстонский язык. В таком случае говорить об изучении русского языка через литературу как о цели преподавания невозможно. Литературные тексты в эстонском учебнике, оригинальные и переведенные с русского, служили развитию умений и навыков владения родной речью — отсюда множество заданий практической направленности, где детям предлагается что-то переписать, выписать, пересказать (примеры будут приведены в третьей главе нашей работы).

Также можно говорить о том, что в данном случае идея произведения становилась важнее, чем его эстетика или демонстрация лучших образцов русской

словесности — проанализировать и усвоить суть произведения гораздо проще, если чтение проходит на родном языке.

Учебная программа лишь подтверждает эту мысль. Буквально на первой же странице программы по литературному чтению заявлена роль художественных текстов, а через нее и цель школьного литературного курса для V–VII классов:

Познавательная и воспитательная роль произведений, включенных в программу, чрезвычайно значительна. Произведения писателей-классиков, лучшие образцы советской литературы, развертывают перед учащимися картины жизни, труда и борьбы нашего народа, учат понимать мысли, чувства и поступки людей, развивают любовь к родной природе. Они являются мощным средством воспитания в учащихся советского патриотизма и национальной гордости советского человека.

Образцы литературных произведений формируют не только мысли учащихся: они воздействуют на их эмоции, волю, характер и содействуют воспитанию коммунистической морали (Программа 1949: 18).

Идеологическое воспитание осуществлялось через репертуар включенных в программу художественных текстов. Существовал базовый набор тем и идей, которые должны были присутствовать в курсе русской литературы всегда — это патриотизм, борьба народа за свободу, понятие о дружбе и любовь к родине. Как пишет в своей статье «Национальный литературный канон в средней школе» М. Лоскутова: «...благодаря изучению литературы в сознании всех учащихся выстраивается единый ряд образов и понятий, связываемых со своей страной, что и создает, наряду с газетами, журналами и т.д., ощущение причастности каждого отдельного человека ко всему “воображаемому сообществу” нации» (Лоскутова 2001: 19).

Национальная школа в СССР становилась инструментом активного насаждения русской литературы как необходимой составляющей новой советской культуры. Очевидно, представить другому народу набор канонических русских авторов, ограниченный советской идеологией, и при этом суметь донести через эту выборку какие-то представления о русском национальном характере и истории, весьма сложно. Дополнительную трудность представляли и чисто формальные ограничения — нормативы учебной нагрузки, которые нельзя было превышать. Поэтому, несмотря на то, что на изучение литературы, например, в Эстонии, отводилось достаточно много времени, все же приходилось выбирать и

делать акценты на основных, самых «классических» произведениях и авторах. Насколько нам известно, единая учебная программа для национальных школ РСФСР была составлена в 1950-м году, соответственно, примерно тогда же на местах начали составлять учебники, соответствующие новым требованиям.

Основным объектом нашего исследования станут учебники по русской литературе для эстонских школ конца 1940-х – середины 1950-х годов. Они и были теми самыми новыми учебными пособиями, которые должны были отвечать всем требованиям общей для национальных школ учебной программы. Всего мы проанализируем восемь учебников от пятого до восьмого класса — “Eesti ja vene kirjandus V klassile” (1951, 1954 и 1955 гг.), “Eesti ja vene kirjandus VI klassile” (1952 и 1955 гг.), “Vene kirjandus VII klassile” (1951, 1952 и 1955 гг.) — написанных одним автором, Антсом Сельметом. Такой выбор материала позволяет охватить целую ступень образования, представить один его этап полностью. Кроме того, учебники, написанные одним автором и относящиеся к одной серии (на что указывают типовые обложки), связаны единым способом подачи информации и методическими принципами, что важно для настоящей работы.

В наших предыдущих работах⁶ мы анализировали пушкинские и отчасти лермонтовские материалы в этих учебниках, рассматривали их с точки зрения авторского канона. Мы показали, что тщательный отбор произведений и даже сам способ расположения тематических разделов в учебниках создавали образы «советского Пушкина» и Лермонтова как его литературного наследника. Цель настоящей работы — расширить область анализа и показать, каким именно образом организация и способы подачи учебного материала из русской литературной классики (вопросы, биографии, методика преподавания литературы и т.д.) в целом работали на канонизацию в инокультурном пространстве русских писателей, представленных в учебнике. Пушкинский канон и образ писателя будет рассмотрен нами в качестве частного случая — мы остановимся на мифологизации образа поэта и на анализе его биографии и творчества,

⁶ См. *Веселко А.* Пушкин и Лермонтов в эстонских учебниках по русской литературе 1949–1955 гг.: бакалаврская работа. Тарту, 2012; *Веселко А.* Переводы Пушкина на эстонский язык в учебниках по литературе 1940–50-х гг. в ЭССР: семинарская работа. Тарту, 2013.

представленных в учебнике, с точки зрения их соответствия целям идеологического воспитания.

В нашей бакалаврской работе мы отмечали, что с самого начала своего формирования советская школа в России шла по пути максимального расподобления школе старого, имперского типа. При новом политическом строе она должна была стать не просто светской, но и политизированной (что провозглашалось важнейшим принципом советской педагогики), кроме того, новая система школьного образования должна была окончательно уничтожить деление общества на классы. А.С. Макаренко, один из зачинателей советской системы школьного воспитания, писал: «Мы должны воспитать культурного советского рабочего. Следовательно, мы должны дать ему образование, желательно среднее <...> он должен быть политически развитым и преданным членом рабочего класса, комсомольцем, большевиком» (цит по: Медынский 1952: 10).

В ходе становления советская школа прошла несколько периодов, каждый из которых характеризовался своими особенностями. Особый путь проходила и школа национальная, эстонская, которая перенесла больше этапов изменений. Эстонская школа периода первой республики отличалась и от старой имперской школы, и от школы советской (строительство которой в России уже шло полным ходом). При этом отличия касались не столько формальных сторон организации образовательного процесса, сколько его содержания. Строительство новой образовательной системы в буржуазной Эстонии было прервано присоединением к СССР, после чего на новую, отличную систему начала накладываться советская школьная система со своим особым идейным наполнением. Небольшой экскурс в историю эстонской и эстонско-советской школы кажется нам вполне оправданным и необходимым для понимания педагогической политики исследуемого нами периода.

Глава 1. Очерк становления школьного образования в советской Эстонии и преподавания русской литературы

Становление советской школы началось примерно в то же время, когда в Эстонской Республике шло формирование собственной системы образования. Развиваясь параллельно, эти школы шли все же разными путями, и хотя где-то образовательные принципы пересекались, в целом они оставались различными.

Начало XX века, точнее время между 1917 и 1940 гг., было для Эстонии, как и для многих других европейских стран, очень беспокойным в политическом отношении. Политическая нестабильность, которая была обусловлена частой сменой правительств, в свою очередь, приводила к непрерывной перемене принципов народного образования в соответствии с новым политическим курсом. В апреле 1917 г. Эстония получила автономию. Тогда же был сформирован Временный комитет, который управлял страной. Именно в этот период, на волне национального подъема и чаяний независимости, появляется идея создания национальной школы. Было решено начать с преподавания в школе на родном языке.

Ареной обсуждения этих идей стал журнал “Kasvatus ja haridus”, который начал выходить в январе 1917 г. и главной целью которого было развитие национальной педагогики. В апреле–мае того же года в начальных школах многие учителя, не дожидаясь разрешения, стали переводить обучение с русского на эстонский язык. Основные требования демократически настроенных педагогов сводились к образованию школы национальной и светской — это те же базовые принципы, которые тогда выдвигались в России для формирования новой, советской школы.

В феврале 1918 г. Эстония провозгласила независимость, однако новое государство сразу было оккупировано Германией. В связи со сменой власти и политического курса школьная система в очередной раз подверглась реформированию. Возможность обучения на родном языке сохранялась лишь в трехгодичной народной школе, а все школы с русским языком обучения были закрыты.

После подписания Тартуского мира 2 февраля 1920 г. стало возможно мирное развитие страны. Эстония вновь стала независимой, начался новый этап в развитии страны и, соответственно, системы образования, который опирался на

идеи национального возрождения. Тогда же, в 1920 г., в силу вступил «Закон об общеобразовательных начальных школах». Он закрепил требования, которые были выдвинуты учителями еще в 1917 г.: бесплатное обучение на первой ступени, отделение школы от церкви и переход на родной язык.

Последнее означало, что школы отныне делились по национальному признаку. Были школы чисто эстонские, немецкие, русские, шведские и пр. Школы могли быть открыты везде, «где имеется по меньшей мере 20 учащихся одной национальности, обучение коих возможно под руководством одного учителя» (Аннусон 1925: 7).

Первой ступенью образования стала шестилетняя начальная школа, по окончании которой ученик мог поступать в среднюю школу или специальное учебное заведение. Правительство обозначило одной из своих целей обязательное обучение в начальной школе детей 7–16 лет. Таким образом, Эстония приступила к осуществлению программы всеобщего начального образования даже раньше СССР, однако из-за недостатка средств начальное обучение стало обязательным лишь к 1930 г., как и в Советском Союзе. До того времени обязательными оставались лишь первые четыре класса.

Согласно «Закону об общеобразовательных средних школах» 1922 г. второй ступенью образования становилась пятилетняя средняя школа, названная гимназией. Средние школы можно было открывать и для национальных меньшинств, если количество желающих продолжить образование было достаточно велико.

Значительной вехой в истории эстонской школы и страны в целом стал государственный переворот 12 марта 1934 г. Новый министр образования А. Яксон подписал в 1937 г. закон, окончательно утвердивший школьную систему независимой Эстонии. Эта система сохранялась до 1940 года, когда Эстония была присоединена к СССР. Начавшаяся после войны на некоторое время приостановила процесс развития уже новой, советской школы в Эстонии.

Примерно в то же время, когда был утвержден закон А. Яксона, в СССР формировались базовые принципы школы советской и школы национальной. Образовательные принципы, вырабатывавшиеся в течение долгих лет, в 1936 г. были закреплены Конституцией СССР в следующих формулировках:

- каждый гражданин СССР имеет право на образование;

- советская школа является полностью государственной и содержится государством;
- школа полностью отделена от церкви и является безусловно светским учреждением;
- начальная и средняя школа являются всеобщими и обязательными, средняя школа также является всеобщей, а высшее образование — общедоступным;
- женщины и мужчины полностью равноправны в отношении образования;
- все народы СССР равноправны, в т.ч. и в области образования.

Из списка видно, что в целом переход к советской системе обучения для эстонской школы не предполагал отмены всех базовых принципов. Единство и светскость образования — оставались нетронутыми, так как вполне соответствовали принципам школы советской. Важнейшим для эстонской школы окажется последний принцип о равной доступности образования для всех народов страны. Его закрепление в конституции должно было гарантировать развитие национальных культур и обучение учащихся на родном для них языке, наряду с обязательным изучением языка русского.

Формирование принципов обучения в национальной школе началось примерно в то же время, что и формирование собственно советской школы. Еще до революции большевики декларировали право многочисленных народов России на образование. В дореволюционной России в национальных школах использование родного языка в учебном процессе было запрещено и строго преследовалось законом. В свою очередь, большевики объявили о противодействии ущемлению прав народов. Советское правительство сразу провозгласило «Декларацию прав народов России», в которой закрепило «равенство всех народов бывшей царской России, их право на свободное самоопределение и свободное развитие» (История 1982: 343).

Одно из наиболее важных событий, определивших дальнейший путь развития национальных школ, произошло в 1938 г., когда ЦК ВКП(б) принял постановление об обязательном преподавании русского языка в нерусских школах, которое действовало вплоть до распада СССР. Таким образом, когда Эстония в 1940 г. была включена в состав СССР, работа по определению принципов

советской национальной школы уже завершилась, и принципы эти были едины для всех регионов СССР, независимо от того, когда они пережили советизацию, раньше или позднее других.

На фоне относительно небольших формальных изменений, существенные изменения эстонской школы были чрезвычайно глубокими, что демонстрирует трансформация школьной программы — изучение русского языка и литературы спустя почти 20 лет после исключения из обязательного школьного курса стало вновь обязательным для эстонских детей.

С самого начала расширения Советского Союза и вступления в него «братских народов» роль русского языка на территории СССР существенно увеличивалась. Постановление 1938 г. об обязательном изучении русского языка в национальных школах было продуманным политическим шагом, направленным на внедрение в умы граждан «единственно верной» коммунистической идеологии. Эту мысль подтверждают современные описания процесса обучения, в частности, Ф. Ф. Советкин пишет: «<...> во всех без исключения школах наряду со своим родным языком изучают язык великого русского народа как второй родной, братский язык, который помогает культурному росту народов и еще большему сплочению их в единый братский союз» (Советкин 1958: 15). Таким образом, русский язык был не просто еще одним предметом в школе, он объявлялся орудием идеологического воспитания детей других национальностей в духе социалистического интернационализма. В то же время негласно признавалось превосходство русского языка как языка межнационального общения СССР. Официальная политика по этому вопросу старалась сгладить впечатление «неравенства», максимально сближая статус языка народности и языка русского. Это, например, можно заметить по высказыванию В. М. Чистякова в его статье о развитии методики преподавания русского языка в нерусских школах: «... русский язык для всех народов Советского государства — не иностранный язык, а совершенно необходимый для них как бы второй родной язык» (Чистяков 1958: 44)

Роль русской литературы в советском образовательном процессе весьма существенна как с практической, так и с идеологической точки зрения. Воспитание в духе советской идеологии декларировалось как цель образования. Уже в 1940 г., т.е. с первых месяцев существования ЭССР, идейное воспитание массово пропагандировалось в периодической печати, в частности в изданиях, нацеленных непосредственно на учителей. Так, в статье “Nõukogude pedagoogika

рõhijooni” доктор педагогических наук Н. К. Гончаров определяет «трех китов» советской педагогики следующим образом:

Nõukogude pedagoogika on teadus kasvava põlve kommunistlikust kasvatastest, haridusest ja õpetusest. Kasvatuse all tuleb mõista õige teadusliku maailmavaate, kommunistliku moraali ja sotsialistliku ühiskonna määruste omandamist. <...> Haridus aga tähendab õpilaste varustamist süstemaatiliste teadmiste ja oskustega, mis on aluseks kommunistliku maailmavaate kujundamisele. <...> Õpetus on <...> organiseeritud ja riigi poolt kavakindlalt juhitud kommunistliku kasvatastest ja hariduse teostamine õpetajate poolt koolis (Gontšarov 1940: 15).

Чтобы помочь советским педагогам правильно транслировать основы правящей идеологии, постепенно была выработана особая методика преподавания, а также, применительно к курсу литературы, определен состав школьного канона русской литературы.

В советской школе, в том числе и национальной, русский язык и литература считались магистральными дисциплинами, на изучение которых было отведено много учебных часов. Кроме работы с произведениями в классе, предполагалось и внеклассное чтение. Списки произведений, предназначенных для этого, были довольно внушительными. Е. Н. Медынский в своей книге «Народное образование в СССР» приводит следующие данные по распределению учебных часов по русскому языку и литературному чтению, к сожалению, не указывая точных временных рамок:

Учебный предмет	Количество часов в неделю по классам				Всего в неделю в данных классах	Всего учебных часов за год в V–VIII классах
	V	VI	VII	VIII		
Русский язык и литературное чтение	10	8	6	5 (6) ⁷	29 (30)	957,5

Основываясь на датировке книги Е. Н. Медынского и приведенных им данных об изучении в средней школе психологии и логики (которые были введены повсеместно в 1949–1951 гг.), мы можем заключить, что данные в таблице относятся самое позднее к 1952 году. Приведенные выше цифры, по нашему

⁷ Цифры в скобках обозначают число учебных часов в неделю во втором полугодии.

мнению, весьма существенны. Для сравнения можно привести данные о количестве учебных часов, отведенных на русский язык и словесность, в дореволюционный период (1914 г.) и в ранние годы советской власти (1920 г.):

Учебный предмет и год	Количество часов в неделю по классам				Всего в неделю в данных классах	Всего учебных часов за год
	V	VI	VII	VIII		
Русский язык и словесность (1914 г.)	3	5	4	4	16	~ 528
Язык и литература (1920 г.)	5	5	5	5	20	~ 660

Как говорилось выше, в курсе русской литературы ученики национальных школ приобретали и некоторые практические навыки — они должны были не только получить представление об основных русских писателях, но и научиться работать с текстом, делить его на части, составлять планы, задавать вопросы и уметь пересказывать содержание. Чтобы дети овладели этими навыками в достаточной степени, на русский язык и литературу отводилось немалое количество часов. Из таблицы, приведенной ниже, видно, что уроков по русскому языку и чтению в эстонской школе было действительно много, и с каждым годом их количество росло:

Учебный год	Количество часов по русскому языку и чтению в год (по классам)				Всего учебных часов за год в V–VIII классах
	V	VI	VII	VIII	
1947/48	198	165	165	165	693
1948/49	198	198	165	165	726
1949/50	196	196	196	165	753

Конечно, в русской школе уроков по русскому языку и чтению было больше, однако не стоит забывать, что тут речь идет не об изучении родного языка, а о языке втором. В таком случае почти 800 часов в год только в этих четырех классах — более чем достаточно, чтобы оценить удельный вес русского языка в программе национальной школы.

Изучение русской литературы в школе русской и национальной, различалось не только количеством часов на обучение, но и способом преподнесения материала. Общим было то, что в обоих типах школы в V–VII классах предполагалось «ознакомление с лучшими образцами русской литературы

и элементы науки о литературе» (Медынский 1952: 75). При этом исторический контекст событий, описанных в произведении, или самого произведения в программу обучения не входил.

Отличия наблюдались не только в объеме изучаемых произведений (естественно, в советской школе из-за большего количества часов произведений для изучения также было больше), но и в том, что в советской школе материал преподносился в хронологической последовательности. Так, в VI классе изучали Крылова, Пушкина, Лермонтова, Гоголя, VII класс начинался с чтения «Ревизора», после чего переходили к Тургеневу, Некрасову, Толстому и Чехову. Только после них следовали советские писатели — Горький, Маяковский, Н. Островский и пр. Пушкина изучали как в V классе, так и в VIII, т.к. восьмой класс был первой ступенью средней школы, где давались более углубленные знания, в том числе и о главном русском поэте. В VIII классе литература вообще изучалась под другим углом — в общественно-политическом и историческом контексте, т.е. начинался курс истории литературы.

В школе национальной действовали иные принципы. Ученики из года в год изучали фактически одних и тех же основных авторов, без какой-либо преемственности. Изучались при каждом новом обращении к автору другие его произведения. При этом к некоторым произведениям (например, к «Капитанской дочке») обращались неоднократно: сначала читали отрывки, затем — текст полностью, таким образом круг рассматриваемых тем и вопросов расширялся.

По исследуемым учебникам можно составить представление о том, каких русских авторов изучали в эстонской школе и как менялся их состав. Учебная программа V–VIII класса базировалась, прежде всего, на изучении классических произведений. Среди классиков, допущенных школьной программой, были Пушкин, Лермонтов, Толстой, Чехов, Тургенев и Гоголь.

Обязательными для изучения были произведения советских писателей, преимущественно стихотворения или краткие рассказы на патриотические темы. Примечательно то, что в VII классе доля советской литературы значительно уменьшалась, но на смену ей приходили высказывания Ленина и Сталина, которые до этого класса в рассматриваемых нами учебниках не были представлены в виде отдельных авторизованных произведений. М. Горького как главного представителя социалистического реализма изучали постоянно вплоть до VIII класса (возможно, что изучение его продолжалось и до последних классов

школы, однако нас сейчас интересует младшая ступень). Среди других представителей литературы XX века чести попасть в учебники удостоился только В. Маяковский, изучение которого начиналось в VI классе. Сказки и фольклор были представлены в меньшей степени и только в учебниках для V и VI класса.

Репертуар литературных произведений для школьного изучения формировался постепенно. Первые программы советского периода были составлены в 1923–1925 годах под руководством научно-педагогической секции Государственного ученого совета. Их отличие от старых программ заключалось не только в новом содержании, но и в новой структуре. «Программы ГУСа» были первой попыткой составления т.н. комплексных программ, в которых выделялось три основных секции: предметы, дающие сведения о природе и человеке, о труде и об обществе. Литература относилась к третьей, «общественной» секции. Программы были восприняты неоднозначно, поэтому уже в 1927/28 учебном году был введен новый учебный план, предусматривающий обязательный минимум знаний по основным школьным дисциплинам.

Переход к предметным планам произошел в 1931/32 учебном году. Тогда же ЦК ВКП(б) принял постановление «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе». Согласно ему Наркомпрос должен был в очередной раз переработать программы, чтобы обеспечить «действительно прочное и систематическое усвоение детьми основ наук, знание фактов и навыки правильной речи, письма, математических упражнений и пр.» (цит. по: История 1982: 368). По этим переработанным программам преподавали вплоть до начала войны.

Согласно данным Урве Ляанеметс (Läänemets 1995) в Эстонии в это время (сентябрь 1940 года) народный комиссар Ниголь Андресен утвердил временные школьные программы для средних школ. Содержание этих программ было сформулировано в достаточно общем виде. Много было оставлено на усмотрение учителя, который самостоятельно определял содержание курса, исходя из особенностей аудитории, временных рамок и рабочих условий. Тем не менее, как замечает в своей статье Эли Пильве относительно программы по литературе, “Kirjanduse programmi lülitati töörahva elu ja töötingimusi kirjeldav lugemismaterjal, eriline rõhk oli revolutsioonija luulel” (Pilve 2010: 58), т.е. советская пропаганда уже начала проникать в программу по литературе. Обучение по этим программам прекратилось с началом войны, а после ее окончания в национальных

республиках обучение некоторое время шло по тем же программам, что и в РСФСР. Например, как пишет У. Ляанеметс, “Enamiku õppeainete sisu hulka on võetud Venemaa ja NSV Liiduga seonduv, näiteks kirjanduses nähakse ette Gogoli, Tšehhovi, Puškini, Lermontovi ja Gorki käsitus” (Läänemets 1995: 82). Также в Эстонии были введены два новых предмета — русский язык и конституция СССР, причем аннотация первого предмета занимала в программе четыре страницы (против одной на конституцию). Впрочем, нельзя сказать, что общие для всего союза программы (в том числе, по русской литературе) были восприняты положительно — педагоги настаивали на необходимости учитывать особенности обучения в каждой отдельной республике СССР.

Именно поэтому в 1949 г. развернулась дискуссия о преподавании литературы в средней школе, в ходе которой решали вопросы о наполнении, характере и структуре программ, о месте в них теории литературы. По результатам дискуссии были составлены новые единые программы, теперь в них давались прямые педагогические рекомендации и описывались требования к знаниям учеников. Параллельно с требованиями приводился литературный материал. В 1950-м году была составлена единая учебная программа для национальных школ РСФСР, которая была регламентирована еще более строго. У. Ляанеметс замечает:

Kui määrati kindlaks iga aine nädalatundide arv, siis programmides esitati õpetatav ainesisu ja sageli ka metoodika, mis senisest veelgi enam reglementeeris õpetaja tegevuse ja jättis õpilastele väga vähe valikuvõimalusi. Mõnikord kirjutati aineprogrammides ette ka see, mida tuli omandada aktiivselt (s.o selgeks õppida ja omandatuks arvata) ja mida passiivselt (s.o tutvuda ja saavutada äratundmistase). Mõistagi viis niisugune ettekirjutus õppetöö avatuse miinimumini (Läänemets 1995: 84).

Как показала практика, и эти программы не были совершенными. Уже в 1954 г. в эстонском педагогическом журнале “Nõukogude kool” началось обсуждение программ по русскому языку и литературе. Толчком к нему стала статья Э. Яанвярка “Meie algkoolide ja -klassiliste koolide vene keele programmides”. Автор, анализируя программы, пытался ответить на вопрос, какие критерии качества могут быть применены в их оценке. Так, автор пишет:

Asudes analüüsima mistahes õppeaine programmi, tuleb meil ennekõike kindlaks teha programmi hindamise kriteerium <...> Selliseks kriteeriumiseks programmile on muidugi

õppeaine õpetamise eesmärk. <...> programm peab sisaldama seda materjali ja sellises järjestuses, mis on vajalik antud õppeaine omandamiseks, arvestades õpilaste vanust ning nende eelteadmisi. <...> seitsmeklassilise kooli lõpetaja oleks suuteline vabalt ja õigesti väljendada oma mõtteid vene keeles nii suuliselt kui ka kirjalikult <...> tunneks vene keele grammatika aluseid ja tutvuks mõningate näidete varal vene kirjandusega (Jaanvärk 1954: 688).

На деле, как показал автор статьи (и следом за ним другие участники дискуссии), оказывалось, что теория расходится с практикой и школьная программа совсем не следует заявленным принципам — занимающиеся по ней школьники не могут овладеть русским языком, она не способствует логичному и последовательному его изучению.

Тем не менее, введение новой программы сопровождалось появлением новых учебников по всем предметам. В конце 1920-х гг. учебники выпускали активно, однако теперь их содержание и уровень не соответствовали требованиям. Очередное постановление ЦК ВКП(б) «Об учебниках для начальной и средней школы» закрепило представление об учебниках как о стабильных пособиях, которыми можно было бы пользоваться несколько лет. Именно так появились учебники и хрестоматии в том виде, в котором мы их теперь исследуем. В Эстонии в 1949-1950 гг. запретили использовать по ряду предметов (эстонский, русский, немецкий и латинский языки, математика, география Эстонии, физика и химия) учебники, составленные в период Первой Республики. Тогда же началось составление новых пособий и, как пишет Э. Пильве, “ideoloogilisi mõõdalaskmisi leiti kõige rohkem olevat kirjanduse lugemikes” (Pilve 2010: 60).

Глава 2. Антс Сельмет: вехи биографии

Роль учебных пособий как трансляторов не только знаний, но и идей — огромна. Как справедливо замечает Э. Лаул,

<...> on õpikul ajaloo kestel olnud infoallikana kõigi teiste infoallikate <...> kõrval inimese maailmapildi kujundajana, vaimsete põhiväärtuste vormijana, rahvuse kultuurimälu säilitajana ja põlistajana eriline koht ja eriline roll. See väljendub kas või selleski, et õpik kujutab endast teiste infoallikate hulgas üht kõige olulisemat kommunikatsiooni kanalit, sest seda läbimata ei jõua osa, isegi suurem osa teabest (infost) inimese kui adressaadini (Laul 1996: 14).

После утверждения новых учебных программ для национальных школ, встал вопрос о написании стандартизированных учебников. Переход на стандартные учебники имел и экономическое значение. Как пишет П. Халберг,

Stiihiliselt väljaantavate õpikutega võrreldes olid standardõpikutel mitmed eelised: nad olid odavamad, kuna neid võis valmistada korraka suurel hulgal; standardõpikutest said õppida mitu aastakäiku õpilasi, sest õpikud kasutati kauem; raamatukaupmeestel polnud välja hoida laos mitut raamatut ühe õppeaine jaoks: igas aines oli üks õpik, midavõis müüa ka järgmistel aastatel (Halberg 1996: 36).

Однако важнейшим фактом является то, что отныне написанием таких учебников в национальных республиках занимались местные авторы. Еще в 1930-м году в Москве была созвана I Всесоюзная конференция авторов национальных учебников, на которой Н. Крупская заявила:

Перед автором национального учебника стоят очень ответственные и серьезные задачи. Он прежде всего должен знать национальные особенности того народа, для которого он составляет учебник. <...> Автор должен хорошо знать школу, быть отлично знакомым не только с учебой в ней, но и с общественной работой, проводимой ребятами (цит. по: Советкин 1958: 19).

Видимо, на это программное заявление и подобные ему программные руководящие высказывания деятели образования опирались и в будущем, выбирая авторов учебных пособий. Так, Антс Сельмет (1896 – 1973), автор исследуемых нами книг, будучи эстонцем по рождению, был хорошо знаком с эстонскими

национальными особенностями, а его работа в качестве учителя эстонского языка гарантировала знакомство с работой школы изнутри.

Чтобы больше узнать о личности Антса Сельмета, мы обратились к его архивному собранию, которое находится в Эстонском национальном архиве (ЕАА.5147). Просмотр личной переписки, деловых бумаг, официальных постановлений и пр. позволил нам не только проследить карьерный путь Сельмета, но и больше узнать об издании его учебных пособий.

За свою долгую жизнь Антс Сельмет (до 1937 года носивший имя Ханс-Карл Шмидт) несколько раз становился свидетелем масштабного переустройства в собственной стране. Он родился, когда Эстония еще входила в состав Российской империи, что наложило отпечаток на начало его жизни и образования и, видимо, сыграло немаловажную роль в последующей. Еще в школе Сельмет выучил русский язык. Как видно из школьных ведомостей, до революции и, что примечательно, после нее (в 1908–1912 и 1919–1922 гг.) Сельмет изучал русский язык и неплохо в этом успевал.

Германская оккупация, освободительная война, становление Республики и начало новой, самостоятельной Эстонии — все это пришлось на годы юности Сельмета, точнее — на тот период, когда он должен был получить профессию, специальность. Но эти исторические повороты замедлили его профессиональное становление — Антс Сельмет поступил на философский факультет Тартуского университета, на отделение истории и языка лишь в 1925 году. До этого Сельмет прошел множество самых разнообразных курсов, вплоть до сельскохозяйственных, видимо, в поисках себя и способов прокормить семью.

Поступление в университет поставило точку в этих поисках — в 1928 году Сельмет написал магистерскую работу на тему “Koedukatsioon ehk ühiskooli probleem kasvatuses”, окончил университет *cum laude* и получил специальность *keskkooli eesti keele ja eesti ning üldise kirjanduse õpetaja* (см.: ЕАА.5147.1.1: 21). Сельмету уже 32 года, у него семья, трое детей. Судя по числу сохранившихся в архиве долговых расписок, заявлений на продление стипендии и пр., материальное положение его было тяжелым, что не удивительно, учитывая, как поздно он получил возможность работать. Приступить к работе Сельмет смог лишь через год, в 1929 г., сдав в Министерстве образования необходимые экзамены на специальность педагога. Экзамены были введены Министерством с 1925 г. и представляли собой отчет перед комиссией по успеваемости, а также ряд

пробных уроков. Главной их целью, видимо, было допустить до педагогической деятельности лишь самых мотивированных и перспективных выпускников. Несмотря на то, что от первого экзамена Сельмет попросил отсрочку, второй он успешно сдал.

Первым местом службы Сельмета стала Пярнуская мужская гимназия, в которой он работал с 1929 по 1931 год и откуда ушел по собственному желанию. Это желание было не вполне добровольным, как показывают материалы. Так, в № 191 газеты “Pärnu ajaleht” за 1931 год (см.: ЕАА.5147.1.41: 5) находится сообщение о переходе тогда еще Ханса Шмидта из Пярнуской мужской гимназии в женскую гимназию в Вяндра. Непримечательный на первый взгляд факт породил слухи о причинах ухода в обеих гимназиях. Они распространялись так активно, что Сельмет был вынужден обратиться с объяснительным письмом к некоему господину Нирку, где выразил сожаление «что его уход породил гораздо больше разговоров, чем он того заслуживает»⁸ (ЕАА.5147.1.41: 22). К сожалению, оригинал не сохранился, но в 1967 г. Сельмет сделал копию с черновика, которая и хранится в личном архиве. Не совсем ясно, почему уход Сельмета из мужской гимназии вызвал такой резонанс, но его желание объясниться вполне понятно. Описание причин ухода хорошо иллюстрирует положение учителя после окончания университета и в первые годы службы. Главной причиной ухода, проходящей через все письмо, явилась нужда, недостаточное жалование и невозможность прокормить семью. Другие причины — нехватка учебных часов, сокращение программы по эстонскому языку — тоже приводят, в конечном счете, к основной.

Переход в женскую гимназию в Вяндра если не решил проблему полностью, то, как минимум, обеспечил Сельмету карьерный рост. С конца 1931 года Сельмет активно участвовал в международных учительских конференциях и конгрессах, а в 1932 году выдвинул свою кандидатуру на пост советника по вопросам образования, о чем сохранилась заметка в газете “Pärnu Päevaleht” под заглавием “Kes saab uueks koolinõuniks?” (см.: ЕАА.5147.1.41: 41) Хотя в заметке Сельмету пророчили победу, спустя месяц стало известно, что его кандидатура не набрала необходимого количества голосов. В то же время он получил

⁸ Здесь и далее перевод на русский наш. — *А.В.*

предписание от руководства гимназии вести бесплатные уроки эстонского языка и литературы вне школы. И вновь встал денежный вопрос — в семье Сельмета родился четвертый ребенок, годового учительского дохода (2016,76 крон) стало недостаточно. Несмотря на это, просьба учителя поднять ему жалование в связи с тяжелым денежным положением и высокой нагрузкой была отклонена.

Между тем, Сельмет принимал самое активное участие в социальной и общественной жизни школы. Если опустить подготовку к школьному певческому празднику и прочим мероприятиям, довольно интересен эпизод с ученицей первого класса Адой Мартинсон. В архиве находится несколько писем от ее отца, который просил Сельмета взять дочь под опеку и помочь ей справиться со сложившейся в школе ситуацией, потому что, несмотря на попытки родителей забрать девушку из школы, она хотела продолжить обучение. Не совсем ясно, в чем именно была повинна Ада Мартинсон, но среди документов находится письмо ее одноклассников (за 1932 год, с 22 подписями) следующего содержания:

Klassikaaslased!

Meie, õppiv noorus, oleme kohustatud kõigi abinõudega võitlema igasuguste sotsiaalsete pahede vastu. Seepärast palun kõiki klassikaaslasi kellel oma klassi au südamele on, allakirjutada soovile, et Väandra Majandusgümnaasiumi I klassi õpilane Ada Martinson lahkus koolist (EAA.5147.1.41: 46).

Тот факт, что письмо находится в личном архиве Сельмета, позволяет предположить, что он пошел навстречу просьбам отца и изъясил это прошение у соучеников Ады Мартинсон, видимо, не позволив ему получить более широкое распространение и как-то повлиять на судьбу девушки.

Антс Сельмет оставался учителем в Вяндраской женской гимназии вплоть до осени 1937 г., когда переехал в столицу и поступил на службу в Таллиннскую учительскую семинарию, где уже спустя полгода получил звание *vanem õpetaja*. В общем, это можно считать условной границей первого этапа карьеры Сельмета. О своей деятельности до 1941 года он пишет в краткой биографической справке так: «преподавал в нескольких средних школах и Таллиннской учительской семинарии» (EAA.5147.1.1: 1), т.е. не уделяет этому периоду особого внимания. Во время службы в Пярнуской и Вяндраской гимназиях он проявил себя как учитель довольно успешный, но не выделялся на фоне других, к тому же его постоянно преследовала нужда.

Коренным образом дело меняется в начале 1940-х, когда в Эстонии происходит смена власти и политического строя. Осенью 1942 г. Сельмет получил предписание принять командование транспортной ротой 925 полка 41-го гвардейского Эстонского Таллиннского стрелкового корпуса. Война в самом разгаре, но меньше чем через год капитану Сельмету приходит справка о том, что «с 31 июля 1943 года он находится в распоряжении Совнаркома ЭССР и мобилизации до особого распоряжения не подлежит» (ЕАА.5147.1.11: 7). Как видно по документам, повторной мобилизации Сельмет избежал. После курсов усовершенствования командного состава запаса в Свердловске он был направлен Советом народных комиссаров СССР на 1943/44 учебный год в Москву, где возглавил курсы подготовки преподавательских кадров для Эстонии, а также был назначен главой отдела высших школ. При этом он преподавал в известной московской школе № 110, которая в 1943 году возобновила свою деятельность после эвакуации. До войны в этой школе учились дети советской элиты, чиновной и не только, что говорит о ее высоком статусе (например, там учились дети С. М. Буденного, Н. И. Бухарина, Л. М. Кагановича, поэта Демьяна Бедного и пр.). Она отличалась высоким уровнем преподавания и дала целый ряд ученых, деятелей искусства, писателей⁹. В период, когда в ней преподавал Сельмет, школа носила имя академика Н. Д. Зелинского, известного химика, и химию в ней проходили углубленно. Видимо, именно этим объясняется наличие в бумагах Сельмета составленных им планов для кружка по химии (к этой науке он имел самое опосредованное отношение, хоть и прошел ряд курсов по химии между школой и поступлением в университет).

В бумагах Сельмета мы не нашли подтверждений его принадлежности к компартии. Можно предположить, что он был беспартийным, хотя ход его карьеры и противоречит этому утверждению. Неизвестно, что именно дало такой толчок карьере Сельмета, но совершенно очевидно, что его заметили, и, более того, ему удалось избежать массовой чистки учительских кадров в советской Эстонии. Чистка началась в 1944 г. К этому моменту, на всю Эстонию было 4405 учителей, согласно данным, которые приводит Эли Пильве в статье об идеологическом воспитании в советской школе. К 1948 г. количество учителей сократилось более

⁹ В разные годы эту школу закончили Геннадий Рождественский, Андрей Михалков-Кончаловский, Андрей Синявский и Андрей Сахаров, Натан Эйдельман, Сигурд Оттович Шмидт и др.

чем на четверть. Приходили новые учителя, многих из них вновь снимали с должностей, арестовывали или заставляли уходить «по собственному желанию». В итоге за 1944–1950 гг. из школ Эстонии «ушло» 4176 учителей. Идеологическая чистка шла несмотря на то, что многие учителя стали жертвами войны и людей просто не хватало. В своей диссертации “Hariduspoliitika ja üldhariduskorraldus Eestis aastatel 1940–1991” В. Нагель приводит выписки из протоколов, в которых названы причины ареста разных учителей. Некоторые подвергались ссылке и заключению из-за того, что кто-то из родственников служил в Кайтселите, другие — за сотрудничество с немецкими властями во время войны и пр. (Nagel 2006: 64). Судя по всему, сохранить место могли лишь отдельные учителя, успевшие приноровиться к новой реальности. Как пишет Э. Пильве, “Kuivõrd koolides pidi eelkõige muutuma õpetuse ideeline sisu, pidid selle muutusega käima kaasas kõigepealt õpetajad ise. Õpetaja võib edukalt anda noorsoole kommunistlikku kasvatust ainult siis, kui ta ise oma ideelis-poliitilist taset alatasa tõstab” (Pilve 2010: 69). Очевидно, что в таких обстоятельствах московский эпизод явился доказательством лояльности Сельмета к советской власти.

По возвращении в Эстонию Сельмет стал директором Таллиннской учительской семинарии. В январе 1944 г. он получил из Москвы эстонский перевод гимна СССР, с просьбой проверить его точность и прислать свое заключение. Судя по тому, что текста в архиве нет, Сельмет действительно сделал какие-то поправки и отправил его обратно. Неизвестно, приложил ли он руку к финальной эстонской версии гимна, но сам факт обращения говорит о том, что в новой Эстонии карьера Сельмета пошла в гору.

Заметим, что в личном архиве нашего героя отсутствует переписка за весьма долгий период, с конца 1932 года и до конца 1957. Не делая поспешных выводов, рискнем предположить, что эта лакуна не случайна в контексте карьерного взлета Сельмета в советской Эстонии. Возможно, что довоенные письма могли пропасть во время войны, но отсутствие писем советского периода подозрительно. Поздние письма, сохранившиеся в архиве, относятся к тому периоду, когда Сельмет уже отошел от дел. Письма, которые могли содержать сведения о работе над учебниками и о службе (а Сельмет занимал довольно серьезные должности), были либо утрачены, либо изъяты, либо намеренно сокрыты им самим. При этом в последние годы жизни Сельмет пытался составить нечто вроде собственного жизнеописания. Он переписал с черновиков ряд своих

старых писем (которые не могли сохраниться у него, т.к. были отправлены адресатам). Возможно, таким образом он пытался скорректировать некоторые эпизоды своей жизни и представить ее в «очищенном», показательном виде. Впрочем, вероятно, что Сельмет, будучи на пенсии, просто проводил время в таких своеобразных воспоминаниях о собственной жизни.

Так или иначе, сотрудничество Антса Сельмета с издательствами и работа над учебными пособиями начались в 1948 г. с написания нескольких хрестоматий по родному языку. За год до этого он оставил должность директора семинарии и занял место сначала главного редактора в редакторском отделе (*redaktsiooni osakonna vanem toimetaja*), а позднее, в 1949 г., стал главой редакции педагогической литературы (*toimetuse juhataja*) в Эстонском государственном издательстве (“Eesti Riiklik Kirjastus”). Уже через год после издания хрестоматий Сельмету, ранее не раз безуспешно просившему об улучшении жилищных условий, наконец, выделили дополнительную жилплощадь.

В 1949 году Сельмет пишет большое письмо в издательство по поводу принятого годом ранее постановления о новом способе выплаты авторских гонораров. В нем он, в частности, указывает, что неправильно применять к авторам учебной литературы ту же модель подсчета гонораров, что и к авторам литературы художественной. В письме Сельмет приводит несколько аргументов в пользу перерасчета гонораров. Среди прочих наиболее интересным представляется пункт номер два, в котором Сельмет задается вопросом:

<...> Kus lõpeb koostaja ja algab autor? On selge, et ilukirjandusliku antoloogia, luulevalemiku, muinasjuttude kogu jne. “autor” on ainult koostaja <...> Teiselt poolt on jälle selge, et näit. matemaatika õpiku “koostaja” on kindlasti autor <...> Või keeleõpik, näiteks vene keele õpik, kus <...> üle poole on lugemismaterjali, katkendeid tuntud autorite ilukirjanduslikest töödest ja ainult pool või isegi vähem on autori enda poolt loodud harjutusi või ülesandeid <...> Või jälle kirjanduse õpik, kus on ülekaalus lugemiseks ja läbitöötamiseks määratud ilukirjanduslikud või populaarteaduslikud palad, ja väiksema osa moodustavad ülesandeid, kirjandusteoreetilised kokkuvõtted, autorite elulood <...> Kust algab autor ja lõpeb koostaja? (EAA.5147.1.11: 12–13)

Сельмет умело составил письмо, не забыв использовать в нем идеологические аргументы, например, такой: “Meie ei tohi unustada ka seda, et nõukogude kirjastus ei ole kapitalistliku korra kirjastus, kus mindi välja teenimisele autorite arvel” (EAA.5147.1.11: 14). Совершенно очевидно, что он был заинтересованной стороной в диалоге — автору полагался больший гонорар, чем

составителю, а значит, и Сельмету, в случае признания его именно автором хрестоматий, полагались большие выплаты. Старания увенчались успехом. В архиве Сельмета сохранилась квитанция, пришедшая через год после написания письма, из которой следует, что издательство учло его аргументацию и пересмотрело гонорары (см.: ЕАА.5147.1.11: 17). Ранее, когда Сельмет получал гонорар как составитель учебников, ему причиталось 48 848 рублей. После признания составителя учебника автором он должен был получить 106 120,05 рублей. В письме ему обещали выплатить разницу между этими двумя суммами как можно скорее. Учитель эстонского языка и литературы, ранее не умевший добиться повышения жалования, при новой власти сумел получить весьма неплохое вознаграждение за свои учебные пособия и, судя по всему, имел достаточно влияния, раз его прошение было не только рассмотрено, но и утверждено.

Тогда же, в 1949–50 годах, Сельмет начал работу над учебниками, которые стали объектом нашего исследования. К сожалению, в архиве не сохранилось материалов, которые могли бы прояснить ход работы над ними, однако остались следы одной довольно любопытной истории.

Карьера Сельмета как составителя учебных пособий шла в гору вплоть до 1955 г. (именно этим годом датируются последние массовые переиздания). В 1950 г. по личной просьбе автора Отдел начального и среднего школьного образования Министерства образования ЭССР (ENSV Haridusministeeriumi Alg- ja Keskkoolide Valitsus) подтвердил особый статус его учебников: “<...> VII klassile ei ole koolides tarvitusel muud vene kirjanduse õpikut ja V ja VI kl. ei ole muud eesti ja vene kirjanduse õpikut kui A. Selmeti koostatud õpikud” (ЕАА.5147.1.11: 18). Предоставление исключительного права делало Сельмета как минимум на пять лет монополистом среди авторов школьных учебных пособий для названных классов.

Ситуация коренным образом меняется с 1952 года. В принципе, в любую эпоху за взлетом может следовать падение, советская эпоха здесь — не исключение. Малейший промах мог поставить крест не только на карьере, но и на жизни.

Сельмет не избежал этой участи, причем виновником стал его сын, Карл Сельмет. 17-летним юношей он был мобилизован в 1944 г. в немецкую армию, дезертировал и был отправлен в тюрьму в Куремяэ. До военного суда не дошло,

немцы отступили, и Карлу удалось бежать из тюрьмы, но тут он попал в руки уже Красной Армии и вновь оказался в тюрьме, откуда освобожден весной 1945 г. Казалось бы, исчерпанный инцидент напомнил о себе в 1952 г., когда Карл Сельмет был приговорен к 25 годам лишения свободы за «службу в немецких войсках и критику культа личности» (ЕАА.V-322.1k.163: 5), как охарактеризовал приговор К. Сельмет в личном деле в 1962 г. Сложно представить, чтобы такой приговор не отразился на судьбе его отца¹⁰. Хотя издание «Личные архивные фонды в государственных хранилищах СССР» сообщает, что А. Сельмет заведовал отделением педагогической литературы ЕРК до 1962 г., в реальности дела обстояли иначе. По записям в трудовой книжке и из автобиографии мы узнаем, что в том же 1952 г., когда был осужден его сын, А. Сельмет был «освобожден от должности по собственному желанию» (ЕАА.5147.1.1: 1) и вышел на пенсию. Видимо, с этого момента начинается новый этап его служебной биографии, который хорошо иллюстрирует следующая история.

В 1954 г. издательство “Eesti Riiklik Kirjastus” известило Сельмета, что в следующем году планирует переиздание его учебников, которому будет предшествовать небольшая редакторская правка, не предполагающая никакого участия автора–составителя. Результатом этого, казалось бы, рутинного дела стал громкий протест Сельмета, прекращение переизданий учебников и завершение его карьеры автора пособий.

Ознакомившись с правкой, Сельмет направил директору издательства заявление, в котором выразил недовольство работой редактора. Он указал на ряд изменений, в частности, в учебнике для пятого класса, и заявил, что перестановка и сокращение материала, а также его изменение не вмещаются в понятие редакторской правки, а скорее являются полной переработкой его книги. Как справедливо замечает Сельмет,

Asi on halb seetõttu, et need muudatused on jäänud minuga kui autoriga-koostajaga isegi kooskõlastamata. Millega mina ei saa nõustuda, kui lugemik tahetakse välja anda kordustrukina minu nime all (ЕАА.5147.1.11: 26).

¹⁰ Четыре года спустя приговор Карлу Сельмету был отменен.

Еще более его тревожит то, что редактор обошел стороной слабые места в учебнике, замеченные еще при прошлом издании. Сельмет указывает, что в прошлый раз ему не дали исправить ошибки и виноват в этом не кто иной, как главный редактор изданий, который некачественно выполнил свою работу — прошлое издание было неудачным, но и «исправленное» переиздание вышло ничуть не лучше. Действительно, следует сказать, что первое издание учебника, вышедшее в 1951 г. под редактурой О. Пыхьямяэ, существенно отличается от последующих двух изданий и переизданий под редактурой В. Руммеля (которого, очевидно, Сельмет и подразумевает под некомпетентным редактором). Из таблицы ниже видно, что второе и третье издания значительно уступают первой версии учебника в плане подбора и количества материала, даже если говорить лишь о классической русской литературе, не принимая во внимание изменений в разделе литературы советского периода:

Год Автор	1951	1954	1955
И. Пущин	В Царскосельском лицее; У Пушкина в Михайловском	О жизни А.С. Пушкина (По воспоминаниям И. Пущина)	О жизни А.С. Пушкина (По воспоминаниям И. Пущина)
А. Пушкин	«Узник» «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» «Осень» Эпизод бури в степи (из повести «Капитанская дочка») «Зимнее утро»	«Узник» «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» «Осень» Эпизод бури в степи (из повести «Капитанская дочка») —	«Узник» «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» «Осень» Эпизод бури в степи (из повести «Капитанская дочка») —
И. Тургенев	Биография «Муму»	— «Муму»	— «Муму»
И. Крылов	О жизни Крылова «Волк и ягненок» «Пруд и река» «Кот и повар» «Волк на псарне»	— «Волк и ягненок» — — «Волк на псарне»	— «Волк и ягненок» — — «Волк на псарне»

	«Щука и кот»	—	—
А. Кольцов	«Косарь» («Niitja»)	—	—
И. Никитин	«Утро»	—	—
Т. Шевченко	«Жница» —	«Жница» «Завещание»	«Жница» —
И. Гончаров	Детство Обломова (из романа «Обломов»)	Детство Обломова (из романа «Обломов»)	Детство Обломова (из романа «Обломов»)
Н. Некрасов	Биография «Мороз, Красный Нос»	— «Мороз, Красный Нос»	— «Мороз, Красный Нос»
М. Лермонтов	«Бородино» «Парус»	«Бородино» —	«Бородино» —
Л. Толстой	Петя Ростов (отрывок из романа «Война и мир»)	—	—

Сельмет считает неприемлемым не только сокращение материала и его качественные изменения, но и то, что ему не дали внести в переиздание поправки, связанные со вступлением в силу новых учебных программ. Кульминацией письма стало следующее заявление:

Kui Kirjastus jääb oma teguviisi juurde ja mind lugemiku „Eesti ja vene kirjandus V kl.“ uue trüki väljaandmisel ignoreerib, siis olen sunnitud teatama, et ma ei luba kasutada oma nime selle uue trüki väljaandmisel, sest ma ei ole teadlik sellest mida just kui minu nime all välja antakse, ja teiseks on mul möödunud aasta kogemuste järgi põhjust karta, et teos ilmub ka käesoleval aastal madala-kvaliteedilisena ja teeb minu nimele häbi, sest puudused kirjutatakse esimeses järjekorras ikkagi teose autori arvele (EAA.5147.1.11: 27).

Учебник все-таки был переиздан и вышел под именем Сельмета, значит, его замечания и настоятельные предложения не были учтены. В издательстве не сочли нужным прислушаться к автору, что на фоне его прошлых успешных заявлений выглядит однозначно. Неизвестно также, получил ли Сельмет ответ из издательства. Судя по архивным данным, именно на этом, в общем, закончилась карьера ведущего в советской Эстонии автора-составителя учебников по русской и эстонской литературе Антса Сельмета. В 1957 и 1958 годах было еще два издания хрестоматий для 7 класса, но серия целиком больше никогда не переиздавалась. Хотя, что интересно, его первые хрестоматии по родной литературе продолжали издаваться вплоть до 1959 г. и, видимо, обеспечивали ему неплохую прибавку к пенсии.

Оставшиеся восемь лет жизни он посвятил написанию жалоб в различные организации и учреждения по самым разным вопросам. В них Сельмет предстает советским пенсионером с активной жизненной позицией. Ранее не сталкивавшийся с отказами в более серьезных делах, Сельмет на старости лет вступал в переписку с организациями, порой по весьма курьезным вопросам. Так, например, он затеял письменную полемику с хлебокомбинатом, который обвинил в подмешивании к тесту кукурузной муки, ее наличие автор якобы определил по вкусу хлеба. На эту жалобу он получил ответ, что кукурузную муку не используют в производстве вот уже 10 лет. Такой ответ его, естественно, не удовлетворил, и Сельмет продолжал писать гневные письма, на которые неизменно получал корректные отрицательные ответы.

Начав свою карьеру с блестящего окончания университета и продолжив ее в качестве обычного школьного учителя, Сельмет в какой-то момент смог подняться довольно высоко, а затем волею судьбы был вынужден полностью отойти от дел. Привыкший к активной деятельности и той роли, которую он играл в течение долгого времени, он, видимо, не смог смириться с профессиональным забвением.

Тем не менее, учебники по эстонской и русской литературе, составленные Антсом Сельметом в его лучшие годы, являются прекрасными образцами становления советского литературного школьного канона. Его пособия интересуют нас как целостный текст, отражающий определенную историческую стадию бытования русского литературного канона в ситуации, с одной стороны, советской школы и национальной окраины — с другой. Именно поэтому ниже мы обратимся к анализу его учебников.

Глава 3. Организация литературного материала в учебниках А. Сельмета

Как мы неоднократно отмечали, учебные пособия по литературе (хрестоматии и учебники, ориентированные на чтение) играют важную роль в формировании «официального» литературного канона. Они не только определяют его структуру, задавая список канонических авторов и произведений, но благодаря им, как пишет А. Сенькина в своей статье «Изыщная словесность как дидактический материал», «возникает новая, *школьная* сфера функционирования художественных произведений» (Сенькина 2014: 52). Литературные произведения выступают в них не просто как образцы изящной словесности и способ проведения досуга, они становятся учебным материалом, который должен служить выполнению ряда образовательных задач. Важнейшими среди них были обучение чтению и знакомство с родной культурой, а в случае с национальной школой советского времени — обучение языку и знакомство с чужой культурой, которая, впрочем, должна восприниматься как близкая по духу и почти родная.

Знакомство с русской литературой в Эстонии началось задолго до того, как страна оказалась в составе СССР, хотя масштабы его были иными. Изучением преподавания русского языка и литературы в эстонских учебных заведениях XVIII–XIX столетий много занимался С. Г. Исаков. Его фундаментальные работы дают представление о том, какие школьные хрестоматии были в ходу в Остзейских губерниях в позапрошлом столетии, а также об их структуре. Краткий экскурс в историю этих пособий необходим для нашей работы, потому что именно их эволюция, их особенности заложили основу для позднейших учебных пособий, повлияли на их содержание и композицию.

В своей книге «Русский язык и литература в учебных заведениях Эстонии XVIII–XIX столетий» С. Г. Исаков описывает и анализирует, в частности, хрестоматии, использовавшиеся в XIX веке в Эстонии. Мы остановимся лишь на нескольких. С точки зрения эволюции учебных пособий примечательно, что ранние хрестоматии по литературе могли существенно отличаться друг от друга. Отсутствие в тот период единых учебных программ позволяло авторам составлять пособия для школы, исходя из собственных желаний и предпочтений, которые, как им казалось, наилучшим образом способствуют освоению материала. Как отмечает А. Сенькина,

составители первых хрестоматий по словесности, при некоторых расхождениях в приоритетах <...>, мотивировали свой выбор произведений одним и тем же набором факторов: во-первых, задачей представить репрезентативные образцы всех литературных родов, жанров и форм, с которыми знакомила учеников книга; во-вторых, необходимостью представить лучшие в художественном отношении произведения; в-третьих — предпочтительностью для учебного пособия текстов, написанных современным литературным языком (Сенькина 2014: 46).

Для нас здесь важно будет то, что наиболее частотным способом подачи литературных текстов в хрестоматиях середины XIX столетия было их распределение по жанрам. Особо ярким примером такой хрестоматии является пособие И. Пенинского «Книга для чтения и упражнений в языке...» (рекомендованное к употреблению в учебных заведениях Остзейских губерний), в котором прослеживается, по определению С. Г. Исакова, «явная искусственность сверх меры дробного деления материала по жанрам. Часто даже трудно объяснить, почему определенное произведение отнесено к тому или иному жанру» (Исаков [2] 1973: 98). Однако, несмотря на отмеченное исследователем методическое несовершенство, свою задачу пособия Пенинского выполняли — они знакомили учеников с русской словесностью в избранных ее примерах, с такими авторами как Карамзин, Дмитриев, Крылов, Пушкин и пр., и имели довольно широкое распространение в прибалтийских губерниях.

Долгое время популярной была книга Ф. Голотузова «Хрестоматия для переводов с русского языка на немецкий» (1857 г.). Как видно из названия, это пособие было приближено к реальным потребностям — изучение русской литературы в контексте немецкого языка было оправдано, так как немецкий язык в Остзейских губерниях был распространен широко и являлся языком образованных слоев. Однако, стремясь сделать свой учебник «удобным материалом для практического изучения русского языка» (цит. по: Исаков [2] 1973: 128), автор не уделил особого внимания эстетической стороне включенных в состав хрестоматии текстов.

Ряд промахов в двух названных, а также в некоторых других хрестоматиях, в итоге привели к тому, что многие педагоги использовали на своих занятиях не эти, специально составленные для прибалтийских учебных заведений пособия, а «широко известные, завоевавшие признание хрестоматии, предназначенные для русских учебных заведений» (Исаков 1974: 157). Наибольшей популярностью,

конечно, пользовалась учебные книги А. Д. Галахова. Особой популярностью пользовались «Русская хрестоматия для детей. Книга для чтения и практического изучения отечественного языка» и «Полная русская хрестоматия...» (обе — 1843 г.), первое издание которой, включавшее сравнительно простые по языку и стилю тексты, было вполне доступно для прибалтийских школьников.

Учебные книги по литературе в XIX веке были очень разнообразными, так как единые требования к ним не были установлены. Пришедшие к власти в начале XX века большевики, поставив себе задачей переустройство образовательной системы, должны были не только придумать новые принципы ее общей организации, но и выработать единые критерии для учебных пособий, в том числе и по литературе. Этот критерий основывался на полном соответствии учебников школьным программам, разработка которых началась в 1923 г. Спустя почти 30 лет, в начале 1950-х годов, методом проб и ошибок были составлены школьные программы в том виде, в котором они впоследствии, за редкими изменениями, существовали в советской школе вплоть до распада СССР. Эти программы содержали не только сухой перечень необходимых к изучению предметов, но и рекомендации относительно задач и структуры литературного курса, а также комментарии по поводу методов преподавания (затрагивались такие вопросы, как особенности анализа произведений, способы заучивания текстов, способы развития речи в ходе работы с текстом и пр.). Все эти пожелания и комментарии должны были учитываться при составлении учебника, а перечень предметов определял его разделы.

Исследуемые нами учебники, составленные Антсом Сельметом в 1951–1955 гг., также должны были соответствовать единым принципам составления, общим для всего СССР в означенный период, а также отвечать национальной специфике. Для авторов пособий и хрестоматий в XIX веке основными были три принципа, выделенные А. Сенькиной и приведенные нами выше. В новое время и для советских авторов они оказались неприменимыми как по формальным, так и по содержательным критериям.

Необходимость «представить лучшие в художественном отношении произведения» ставилась на второй план — как будет видно далее, нормированные учебные программы, а значит и авторы учебников, зачастую оставляли вне пособий ряд выдающихся произведений. Критерий художественности был менее значим, чем критерий соответствия поставленным

советской педагогикой темам. Разумеется, принадлежность к канону должна была подкрепляться соответствием задачам идеологического воспитания. Вот как определены параметры отбора произведений для школьного изучения в книге для учителей 1951 года:

Наряду с советской литературой, в V-VII классах изучаются произведения реалистической литературы XIX в. и начала XX в., *но только те из них* <курсив наш. — А.В.>, которые по затронутым в них проблемам и идейному содержанию могут содействовать прямо или косвенно задачам воспитания советского человека (Чтение 1951: 12).

Так как создание текстов и появление их в советских учебниках было разделено значительной временной дистанцией, перестало быть актуальным требование отбора текстов, написанных «современным литературным языком» — в учебники включались те, что уже стали классикой. Так же, как и в случае с первым принципом, важную роль сыграло то, что литературу читали не ради постижения ее художественной ценности, а ради воспитательного эффекта. Русская классика при этом признавалась вневременным идеалом, в том числе и в области языка — активно продвигаемая идея о близости и понятности Пушкина советскому человеку делала априори понятным язык русской классики XIX века.

Наконец, третий принцип — «представить репрезентативные образцы всех литературных родов, жанров и форм» — остался значимым лишь отчасти. Так, в учебниках Сельмета хоть и представлены произведения разных жанров — стихотворения, поэмы, рассказы, отрывки из романов и пр. — их появление в книге не обусловлено стремлением представить формальное разнообразие русской литературы. Принцип жанровой организации текстов в хрестоматиях, актуальный для середины XIX века, спустя столетия оказался устаревшим.

На смену ему пришли новые принципы. В 1940-е гг. шло обсуждение т.н. тематической системы, согласно которой в основу литературного чтения, а значит и в основу структуры учебника, пытались положить *тематизм*. Произведения объединялись соответственно их тематике и поставленным в них проблемам. Например, отдельными блоками шли произведения о природе, о дружбе, о патриотизме и пр. При этом хронология не играла в их расположении никакой роли. Как выяснилось со временем, через несколько лет преподавания согласно этому принципу, «тематические сближения и сопоставления в известных случаях

допустимы и желательны, но сделать тематизм основным принципом расположения материала нецелесообразно» (Чтение 1951: 17).

Тем не менее, полного отказа от этого принципа, как нам кажется, не произошло. Так, анализируя учебники А. Сельмета для V класса, мы увидели, что они, в отличие от его учебников для VI–VII классов, построены как раз по принципу тематическому. Композиция, сперва показавшаяся нам разрозненной и неупорядоченной, при ближайшем рассмотрении оказалась подчиненной единым темам, представленным внутри учебника. Особенно широко представлена тема любви к природе — целым блоком произведений А. С. Пушкина. Даже отрывок из «Капитанской дочки» в V классе изучался как иллюстрация к описанию зимней природы, что видно из вопросов, например: “Kirjutada välja väljendid, mis kujutavad tormi järkjärgulist tugevnemist. Mida öeldakse tuulest, mida pilvidest, lumest?” (EVK5a 1951: 111).

Есть блоки, которые посвящены темам морально-этическим — например, пользе труда («Косарь» А. Кольцова, «Утро» И. Никитина, «Жница» Т. Шевченко) и пагубному влиянию лени (стоящие рядом «Детство Обломова» И. А. Гончарова и басня И. А. Крылова «Пруд и река»). Не менее широко представлена и патриотическая тема, с ясными аллюзиями на современность — на материале Отечественной войны 1812 г.¹¹, показанной в таких произведениях, как «Бородино» М. Ю. Лермонтова и отрывок из романа Л. Н. Толстого «Война и мир» (под заглавием «Петя Ростов»).

Связь произведений по тематике достигается не только их последовательным расположением друг за другом. Тематическое и содержательное сближение текстов проводится через соответствующим образом составленные вопросы. Это облегчает задачу учителю и наводит детей на мысль о поиске соответствий. Действительно, сложно не задуматься о том, что текст И. С. Тургенева и текст И. А. Крылова как-то связаны тематически, если на страницах учебника есть следующий вопрос: “Mis poolset võib seda valmi <«Волк и ягненок». — A.B.> kõrvutada Turgenevi „Mumuuga,?“ (EVK5a 1951: 150). Сюда

¹¹ Отечественная война 1812 года становилась на уроках литературы отдельным сюжетом, не находившим соответствия в курсе истории. Изучать события 1812 г. ученики начинали лишь в X классе в рамках курса «История СССР». Видимо, упоминание об этой войне в VI классе работает на мифологизацию современных событий, связывая Отечественную войну 1812 года с недавно закончившейся Великой Отечественной войной.

же можно отнести вопросы вроде “Mis on ühist niitja ja Gerassimi vahel?” (Там же: 151), “Võrrelda elu Oblomovkas Tiigi eluga” (Там же: 170) и пр.

Можно заметить, что тексты в учебнике для V класса сгруппированы в три больших тематических блока: 1. Мрачное прошлое крепостнической России, полное помещичьего угнетения и мракобесия («Муму» И. С. Тургенева, «Волк и ягненок» И. А. Крылова); 2. Борьба русского народа с иноземными завоевателями, народный подвиг в войне и русская слава («Бородино» М. Ю. Лермонтова, «Волк на псарне» И. А. Крылова, фрагмент «Петя Ростов» Л. Н. Толстого); 3. Тяжелая судьба ребенка при капитализме, детство в старой России в конце XIX – начале XX века («Мальчики» М. Горького, «Дети подземелья» В. Г. Короленко). Особняком стоит пушкинский блок, видимо, потому что Пушкин является «главным русским классиком». В этом блоке, наряду с его стихотворениями, представлена биография, основанная на мемуарах И. Пущина. Кроме Пушкина в учебнике представлены биографии только трех авторов — И. А. Крылова, И. С. Тургенева и Н. А. Некрасова (хотя программа предполагала предоставление минимальных биографических сведений о каждом из изучаемых авторов).

Тематическое расположение материала позволяло закрепить теоретические знания о литературе — за стихотворениями следует разбор понятия эпитет, после введения прозы объясняется, что такое рассказ и т.д. Закрепление теоретических знаний происходит путем введения вопросов, например, таких: “Leida sellest muinasjutust piltlikke väljendid: võrdlusi, metafoore, personifikatsioone ja epiteete ning selgitada neid” (EVK5a 1951: 109), или “Leida kohti selles jutupalas, kus mingist tegevusest või sündmusest *jutustatakse*. Leida kohti, kus mingit eset, isikut või olukorda *kirjeldatakse*” (Там же: 240).

Наряду с некоторыми литературно-теоретическими понятиями дети знакомятся с реалиями, описанными в произведениях. Учебники для V класса, единственные из всей серии, снабжены в конце толковым словарем с перечнем сложных слов и их разъяснением. Также довольно частотны примечания к текстам, причем двух типов. Первый тип примечаний — это пояснения исторических реалий. Детям объясняют, кто такие *губернер*, *хлопец* или *чиновник*, что такое *скипетр*, сообщают о том, что раньше столицей была не Москва, а Петербург и пр. Второй тип примечаний — пояснения к отрывкам, которые восполняют смысловые лакуны, неизбежные при отрывочном чтении. Например, когда в отрывке из «Войны и мира» под заглавием «Петя Ростов» впервые

появляется имя Наташа, детям, не читавшим роман полностью, дается разъяснение, что это сестра Пети. И хотя и в учебниках для двух других классов также будут встречаться примечания и сноски, они будут менее подробными. Не будет и словаря, видимо потому, что ученики VI и VII класса уже должны были уметь самостоятельно найти нужную информацию.

Иногда содержательная и тематическая связь произведений в учебнике Сельмета для V класса оказывается важнее, чем хронологическая последовательность — рядом с повестью «Белеет парус одинокий...» В. Катаева поставлен «Парус» М. Ю. Лермонтова. Как только из программы исчезает повесть В. Катаева, из нового издания учебника убирается не только она, но и стихотворение «наследника Пушкина».

На фоне учебников для VI–VII классов структура учебников для V класса выглядит менее понятной и стройной. Видимо, предполагалось, что в V классе дети еще не готовы к серьезному и последовательному восприятию русской литературы, но уже могут осознать тематическую общность произведений, понять основные идеи, разработка которых продолжится в следующих классах.

По той же причине относительно простое построение и у вопросов — дети в пятом классе еще слишком малы, чтобы делать серьезные, независимые выводы. Так, сразу бросается в глаза конкретность вопросов. Детям практически не предлагают самостоятельно подумать над идейным содержанием текста или попытаться разобраться в персонажах. Вопрос уже заранее содержит ответ. Например, вопросы к «Муму» И. С. Тургенева: “Missugused proua iseloomujooned kujutavad teda kui orjapidajat?” и “Mispoolest kiidame Gerassimit?” (EVK5a 1951: 148) — здесь мы видим уже заранее данную оценку характеру барыни и Герасима, от учащихся требуется лишь найти доказательства этой оценки в тексте.

Даже в случае, когда детям предлагают проделать какую-то классную работу, например, составить план прочитанного произведения, их зачастую не просят придумывать заголовки к частям самостоятельно — вместо этого в качестве заголовков предлагают использовать предложения из текста. Если от учеников требуется пересказ отрывка, то точно также значимые места в тексте, которые станут маркерами для пересказа, дети определяют не сами — вместо этого они следуют заранее предписанному плану, как, например, в случае с пересказом отрывка из «Капитанской дочки» под заглавием «Буря в степи»:

“Jutustada pala sisu järgmise kava järgi: tekkiva tormi tunnused, sõitja kõnelus postipoisiga, tormi kirjeldus, Saveljiti rahulolematuse, kohtumine teelise, kibitka liikumine” (EVK5a 1951: 112).

Ближе к концу учебника вопросы становятся сложнее — начинают требоваться уже более самостоятельные разъяснения, рассуждения, а также оценка. Например, это видно в вопросах по произведениям М. Горького и В. Г. Короленко. Ученикам, прочитавшим рассказ Горького «Мальчики», предлагается вынести свое собственное суждение о тексте и объяснить его: “Nimetada, missugused osad sellest jutust on kõige huvitavamad ja rõõnevamad. Miks?” (EVK5a 1951: 240). В случае с текстом «Детей подземелья» от учеников требуют и вовсе аналитических способностей, например, в такого рода вопросах: “Selgitada Tõburtsiuse sõnade mõte: „Võib-olla see ongi hea, et su tee ristus meie omaga”” (EVK5a 1951: 267).

Таким образом проверяется развитие самостоятельного мышления детей за учебный год, а также идет подготовка к более сложным и требующим более самостоятельных рассуждений, вопросам, на которые детям придется отвечать при анализе произведений в VI и VII классе.

В целом создается впечатление, что художественная ценность произведений в V классе не являлась приоритетом. Наверное, такая слабая нацеленность на демонстрацию выдающихся художественных качеств текста и была одной из причин существенного сокращения литературного материала в программе, которое произошло в более поздние годы (см. «Прил. Сравнение учебных программ»).

Литературные тексты в V классе использовались в качестве материала для трансляции базовых идеологических представлений — о прошлом России, о современности, об общественных процессах. Например, вопросы выстраивались так, чтобы формировать у аудитории негативное представление о представителях правящего класса, противопоставленных идеализированному простому народу — таким образом задания, представленные в учебнике, были нацелены на реализацию задач идейного воспитания школьников. Для примера приведем вопросы к отрывку «Детство Обломова» из романа И. А. Гончарова «Обломов», который иллюстрировал не только пагубное влияние лени. Значительное место среди вопросов к этому отрывку занимают вопросы наподобие таких: “Leida jutustuses need read, mis kujutavad Oblomovka elanike tühist ja parasiitlikku elu”

(EVK5a 1951: 162) или “Missuguses Iljuša käitumises ilmnevad härraskasvatuse jooned?” (Там же: 169). Контрастирующие положительные образы людей из народа ученики должны были найти у Лермонтова и Некрасова: по прочтении «Бородино» пятиклассники должны были перечислить черты русского солдата, а после знакомства с поэмой «Мороз, Красный нос» — дать характеристику настоящей русской женщины.

Учебники для VI и VII класса строились по иному принципу. В них материал группировался в соответствии с хронологией, согласно историческому принципу, который получил распространение с 1949 г. Изучаемые авторы выстраиваются в учебнике по времени их появления на литературной арене: от Крылова к Пушкину, от Пушкина — к Лермонтову и Гоголю, за Гоголем следуют Тургенев, Островский, Некрасов и т.д. Хронологическое расположение, видимо, обусловлено не только стремлением к максимальной последовательности курса, но и тем, что в программе этих классов не предусматривалось изучение историко-литературного контекста, которое вводится лишь с VIII класса. Как пишет М. Лоскутова, в результате становления школьной сферы функционирования литературы

...сам литературный текст и способы его прочтения обретали новое качество: литературный текст, с одной стороны, должен быть непосредственно доступен юношескому уму, "прозрачен" для неискушенного восприятия, что позволяло бы читателю-ребенку легко отождествлять себя с описываемыми событиями и героями. Соответственно, в изучении литературы филологический и исторический анализ текстов должны были теперь отойти в тень (Лоскутова 2001: 25).

При этом понятно, что содержание классических произведений XIX века формировалось под влиянием общественно-политических условий, авторы произведений живо откликались на события, происходящие в стране, актуальные социальные проблемы так или иначе находили отражение в их творчестве. Разбирая содержание произведений в хронологическом порядке, пытаясь понять, какие глубинные социальные вопросы затронуты в сюжете и как они развиваются и раскрываются в разных текстах, ученики все-таки получали какие-то базовые представления о социально-политической истории России XIX века. Курс истории в эстонской школе советского периода вплоть до X класса не предполагал углубленного знакомства с историей России, но поскольку в старшие классы шли

далеко не все, выпускать учеников из семилетней школы без минимального набора знаний о российской истории, видимо, не предполагалось возможным. Таким образом, литературные произведения становились иллюстрацией политических процессов старого времени, интерпретировались как заостренное художественное отражение современности.

Если говорить о формальной структуре, то существенное и сразу бросающееся в глаза новшество в учебниках А. Сельмета для VI класса — появление деления на «Русскую литературу XIX века» и «Советскую литературу». Отдельным блоком, а не интегрированно, как в учебнике для 5-го класса, идет «Теория литературы», в этом разделе мы видим определения основных литературных жанров и приемов — например, эпиграф, аллегория, описание, баллада, сатира и пр.

Если ранее, в учебнике для V класса, расположение текстов способствовало сопоставительному анализу текстов, то теперь знакомство со всеми программными произведениями, включенными в учебник А. Сельмета, предполагает обращение к историческим вопросам — к историческому контексту произведения и, в некоторых случаях, к историческим прототипам персонажей и описанных событий. Опять же, художественная ценность произведения хоть и важна, но не имеет приоритета и никак не заявлена в программе по литературному чтению, а идейной роли курса, напротив, посвящено очень много места. Ряд литературных произведений вовсе остается за рамками обязательной программы, но предполагается для внеклассного чтения: “Klassis toimuva kirjandusliku lugemise programm on piiratud võrdlemisi kitsa kirjandusteoste ringiga. Terve rida suurepäraseid kirjandusteoseid ei mahu programmimiinimumi, on aga õpilastele soovitatavad klassiväliseks lugemiseks” (Программа 1954: 13–14). Вместо того, чтобы перенести эти выдающиеся произведения в программу для следующего класса и тем самым вывести их за рамки внеклассного чтения (которое хотя и контролировалось, но гораздо слабее), чаще одни и те же произведения изучались из года в год (как, например, «Капитанская дочка» — сперва в V классе отрывок, для иллюстрации зимней природы, затем вся повесть в VII классе с изучением ее идейного содержания). Впрочем, несмотря на то, художественным аспектам литературы отводилось в школьном курсе подчиненное положение, составители учебников, видимо, оставляли за собой возможность некоторой вольности. Так,

А. Сельмет, давая краткую характеристику прочитанных детьми текстов, нередко добавляет суждения о стилистике текста и художественной манере их написания.

Понимание исторических изменений, произошедших в XIX веке, было необходимо ученикам, чтобы перейти к изучению литературы советской, представляющей образы и историю нового времени. Еще до непосредственно перехода к текстам советских писателей, связь прошлого и советского настоящего устанавливается через наводящие вопросы. Богатым в этом отношении оказалось творчество Т. Г. Шевченко, особенно — стихотворение «Завещание», два из трех вопроса к которому могут трактоваться в таком ключе (первый вопрос касается перечня пожеланий, высказанных автором в тексте): “Märkida selles luuletuses pööedi revolutsioonilisi üleskutseid, milles väljendub tema sügav isamaa-armastus” и “Missugusest suurest, vabast ja uuest rahvaste perest unistas Ševtšenko? Kas see suure luuletaja-patrioodi lootus läks täide?” (EVK6a 1952: 238).

Ряд произведений, помещенных в учебники Сельмета для VI класса, тематически связан с историей революционного движения в России, знания о котором школьники должны усвоить через литературу. Эта связь вводится даже в биографический материал. Так, представляя творческую биографию Пушкина, автор учебника связывает его с движением декабристов, указывает на роман «Дубровский» как доказательство того, что и в эпоху николаевской реакции Пушкин остался вольнолюбцем и, освещая крестьянское восстание, стоял на идейно правильном пути. После «Дубровского» в учебнике следует «Песнь про купца Калашникова» М. Ю. Лермонтова, в которой необходимо найти отзвуки общественно-политического протеста писателя, а также яркие героические черты русского народа, «отважного борца за справедливость» (EVK6a 1952: 177). Тема освободительного движения, ее революционно-демократического этапа, будет представлена следующими далее текстами Н. А. Некрасова и Т. Г. Шевченко. О пролетарской революции и движении народных масс раннего советского периода шестиклассники должны были узнать из произведений М. Горького, В. В. Маяковского, Н. А. Островского и др.

Понимание идейного содержания изучаемых произведений — такую основную задачу ставит программа перед учениками VI класса. Путь к этому пониманию проложен в соответствии с базовым педагогическим принципом — движение от простого к сложному. Как видно из содержания учебника, первыми текстами, в которых школьники ищут «идею», стали басни Крылова, где идейную

суть помогает раскрыть сопоставление всего двух характеров. Однако если раньше, в V классе, по басням Крылова задавали прямые вопросы, в которых сразу же раскрывалась мораль текста, то вопросы по басням в VI классе устроены сложнее — учеников просят самостоятельно определить главную мысль и сказать, какие человеческие типы представляет Крылов в героях своих басен. В ряде случаев к разбору басен добавляется демонстрация усвоенных ранее теоретических знаний, например, в вопросе “Missugust sündmust Isamaasõjast (1812. a.) kujutatakse allegooriliselt selles valmis?” (EVK6a 1952: 119), отнесенном к басне «Ворона и курица».

После чтения басен и сравнительно простого противопоставления двух характеров идет усложнение — переход к произведениям Пушкина и Лермонтова. «Идейное содержание» литературного произведения ученики должны раскрывать, анализируя, прежде всего, характеры персонажей. Однако внимание уделяется и пейзажу, в пейзажных описаниях также выражается авторская точка зрения и авторский замысел — поэтому в учебник включено описание степей из «Тараса Бульбы» Н. В. Гоголя, «Тучи» М. Ю. Лермонтова, «Бежин луг» И. С. Тургенева. Не обходится и без наводящих вопросов, где пейзаж и авторская идея прямо соотнесены:

Süveneda Ukraina stepi kirjeldusse. Pöörata tähelepanu lõuna stepi värvilisusele päeval ja päikese loojenemisel. Step'i kunstipärane kirjeldus ei ole ainult suurepäraseks taustaks tegevusele, vaid teeb sügavamaks ka selle sisu, rõhutades kasakaiseloomude avarust (EVK6a 1952: 226).

Таким образом, в случае, если речь идет о чем-то новом для учеников VI класса, вопросы, как правило, раскрываются и уточняются. В тех случаях, когда проверяются ранее усвоенные учениками знания или когда необходимо продемонстрировать навыки самостоятельного мышления, вопросы усложняются и становятся менее прямыми. Прямые разъяснения появляются тогда, когда необходимо направить мысль учеников в нужное русло, когда литературный материал дает возможность различного истолкования, а требуется однозначная оценка. Очень хорошо это видно на примере вопроса к отрывку из поэмы «Полтава»:

Leida värsid, mis iseloomustavad Peeter I ja Karl XII. Võrrelda neid omavahel. (Näidata, kuidas Peetri välimuses ja käitumises kajastub teadlikkus silmapilgu tähtsusest, usk võidusse ja sügav kodumaa-armastus, kuidas Karl XII aga on abitu, kõhklev, paratamatult hääbu) (EVK6a 1952: 124).

Для получения ответа достаточно и первой части этого вопроса — Пушкин действительно противопоставляет Петра и Карла, отмечая именно те стороны их личности, которые подчеркнуты в разьяснении к вопросу. Но добавление оценочных прямых указаний просто не оставляет учащимся шанса додумать что-либо самостоятельно или высказать свое мнение по поводу событий поэмы. Впрочем, это явление довольно характерно для школы. С развитием педагогики и способов преподавания литературы появляется и новый подход к практике школьного чтения — когда основой для суждений и оценок становится реакция читателя. Именно на ее выявление и нацелены вопросы в школьных учебниках. При этом, как замечает М. Лоскутова,

...читательская реакция в ее идеальном выражении приобретает хорошо знакомую двойственность — с одной стороны, она непременно должна быть глубоко личностной, и, соответственно, не может быть истинной или ложной, правильной или неправильной, ее можно судить лишь по степени искренности читателя; с другой стороны, от нее ждут описания пережитого литерного опыта, который оценивается исходя из недостижимых норм этико-эстетического развития (Лоскутова 2001: 25).

Как нам представляется, приведенный выше вопрос по пушкинской «Полтаве» является довольно яркой тому иллюстрацией.

Круг тем, заданных в литературном курсе для 6 класса, — развитие революционного движения, история российского общества в XIX веке и ее отражение в современных художественных текстах — получает продолжение в классе седьмом. Конечно, меняется литературный материал, но, как нам представляется, расширение его репертуара связано не со стремлением представить наиболее полно и широко самые разные образцы русской литературы, а с необходимостью продолжить и углубить темы, поднятые годом ранее.

В учебнике А. Сельмета для VII класса впервые появляется общая вводная статья, под названием «Русская литература XIX века». Цель этой статьи — постепенно подготовить учеников к началам культурно-исторического анализа в

школьном курсе. Так, большое внимание в статье уделяется обобщению идейного содержания уже пройденных произведений. Перечисляя авторов и тексты, с которыми ученики уже успели познакомиться, автор обращает внимание детей на то, что:

Vene kirjanikud kajastasid tegelikkust tõetruult. Nad ei piirdunud üksnes lugejale elu ja inimeste tutvustamisega. Kujutades oma kangelasi sotsiaalse tegelikkuse avaral taustal, esitades kangelase keskkonda ja kasvatust näitasid nad, kuidas kujuneb inimene, kes kuulub teatud klassi ja elab ühel või teisel ajaloolisel epohhil (VK7a 1951: 43).

Хотя автор не дает анализа уже пройденного, например, в V классе отрывка «Детство Обломова», тем не менее, он напоминает читателям о главной теме этого фрагмента (пагубное влияние помещичьего воспитания) и предварительно указывает на его связь с отрывком из «Мертвых душ», который будет прочитан в VII классе — «Детство Чичикова». Таким образом устанавливается преемственность курсов. Также вводятся имена трех крупнейших русских критиков (вместе с довольно подробными биографическими справками), «идейных вождей литературы» (VK7a 1951: 45) — Белинского, Чернышевского, Добролюбова. Введение критико-публицистического материала дополнительно указывает на то, что программа по литературе для VII класса была ориентирована не столько на изучение литературного произведения самого по себе, сколько на поиск в нем «идейного содержания», отражения социальных проблем. Именно в этом поиске должна была помочь школьникам революционно-демократическая критика.

Данная статья о русской литературе XIX века своей структурой также подтверждает высказанную нами ранее мысль о том, что художественная ценность текстов была при изучении литературы менее значимой, чем их идейное содержание. В статье, занимающей десять страниц, лишь единожды, и то не прямо, упоминается об эстетике, зато о богатом идейном содержании говорится неоднократно, именно эта тема становится основной. Так задается специфический угол зрения, под которым будут смотреть на литературу при ее изучении. Ср., например:

Meie klassikalise kirjanduse kunstiliselt täiuslikud teosed <курсив наш. — A.B.> erutavad meid, sotsialistliku ajastu inimesi, sest et neid teoseid innustasid oma aja kõrged eesrindlikud ideed, sest et need aitasid kaasa rahva vabadusvõitluses (VK7a 1951: 43).

Ср. также:

Suured vene kirjanikud vaatasid oma loomingulisele tegevusele kui oma kohuse täitmisele kodumaa ees. Süvenedes mõttes meie kirjanike ellu ja loomingusse te suudate mõista, missugune kangelastegu oli nende kirjanduslik tegevus.

Mõistes kirjanduse tohutut ühiskondlikku osatähtsust suhtusid meie kirjanikud erilise vastutustundega oma töösse ja kandsid auga vene kirjaniku kõrget nime (Там же: 45).

В результате этих рассуждений автор приходит к выводу об особенной значимости русской литературы в ряду мировых:

Vene kirjandus püstitas ja lahendas sotsiaalse tegelikkuse põhiküsimusi niisuguse sügavuse, julguse ja kunstilise jõuga, nagu neid ei püstitanud ükski kirjandus maailmas. Tänu sellele etendas meie kirjandus tohutut osa võitluses isevalitsuse, pärisorjuse ja kapitalismi vastu.

See asetab meie kirjanduse kõrgemale kõigist kirjandusest maailmas (Там же: 50).

Понятно, что никакого разумного критерия для такого сравнения мировых литератур выработано не было и быть не могло. Тем не менее, заявление о том, что русская литература — лучшая литература в мире, представляется как доказанное и неоспоримое и обусловлено сугубо внешними, идеологическими и политическими, причинами.

Естественно, первым крупнейшим писателем, прославившим русскую литературу, назван А. С. Пушкин. Именно с его произведений начинается изучение литературы в VII классе. Стихотворения «К Чаадаеву», «Арион», «Послание в Сибирь» и «Памятник», а также «Капитанская дочка» истолковываются как отклик Пушкина на злободневные вопросы современности, что позволяет вновь подчеркнуть идейную связь Пушкина и декабристов. Именно поэтому вопросы в учебнике для VII класса вновь, как и в случае с V классом, снабжаются разного рода подсказками. Ученики впервые учатся соотносить произведения с культурно-историческим контекстом, а, следовательно, нуждаются в руководстве. Поэтому задания к текстам формулируются со всей возможной

отчетливостью, например: “Avastada luuletuse mõistukõneline tähendus, arvades, et „Arion„ kujutab Puškini saatus pärast dekabristide ülestõusu”¹² (VK7a 1951: 65).

В учебнике для VII класса общественно-политической проблематикой нагружено буквально каждое произведение. Так, «Смерть поэта» Лермонтова истолковывается как образец революционной лирики, а «Мцыри» — как «страстный призыв к борьбе за свободу» (Чтение 1951: 539). Гоголевский «Ревизор» трактуется как сатира на всю государственную систему царской России, это определяет направленность заданий: детей просят найти в тексте характерные черты государственного устройства старой России. Рассказ И. С. Тургенева «Бурмистр» семиклассники читают, прежде всего, ради оценки помещика Пеночкина, в образе которого показаны жестокость и лицемерие помещиков, их внешняя культурность и внутреннее невежество (см. вопрос “Kuidas esitab Turgenev Penotškini tõelist mõisnikunägu välise euroopaliku lihvi all?” (VK7a 1951: 296)). Разбирая этот образ и знакомясь с картинами жизни русского крестьянина в эпоху крепостничества, ученики должны были вывести из них позицию автора, Тургенева. Это видно из следующих вопросов: “Kuidas väljendub jutustuses „Burmister„ Turgenevi suhtumine pärisorjusse?” или “Kuidas avaldub kogu jutustuses ja eriti talupoegade episoodis Turgenevi humanism?” (Там же: 296).

Разбор учебников А. Сельмета для всех трех ступеней позволяет прийти к заключению, что от тематизма при составлении учебников хотя и старались уйти, но отказаться от него все-таки не предоставлялось возможным. Весь курс русской литературы для средних классов был построен из тематических блоков, что можно ясно видеть по спискам программных произведений. Так, даже советскую литературу можно разделить условно на произведения о героях Гражданской войны («Как закалялась сталь» Н. А. Островского, ряд стихотворений В.В. Маяковского, стихотворения о Ленине и Сталине) и на произведения,

¹² То, что смысл этого стихотворения гораздо шире, не учитывалось вовсе. Миф об Арионе хорошо известен в литературной традиции, и обыкновенно «образ плывущего в бурных волнах челна являл собой метафору человеческой судьбы, буря символизировала жизненные беды и невзгоды, а берег — душевное успокоение и отдых от трудов» (Энциклопедия 2009: 81). Стихотворения со схожим сюжетом, о плавании «по морю жизни», есть, например, у Н. М. Языкова и Е. А. Баратынского.

прославляющие героев Великой Отечественной войны («Молодая гвардия», стихи М. Исаковского и пр.).

В части классических произведений тематического разнообразия больше, но все они объединены общей темой русского прошлого. Первый обширный блок внутри этой темы обращен к критике крепостничества и жестокости помещиков («Муму», «Бурмистр», «Размышления у парадного подъезда» и пр.). Второй блок — тексты о борьбе русского народа с захватчиками и угнетателями (с вариантами): тексты об исторической борьбе за целостность, военно-патриотическая тема («Тарас Бульба», «Полтава», «Бородино» и пр.) и тексты о революционной борьбе («Послание в Сибирь», «Смерть поэта», «Белеет парус одинокий», «Песня о буревестнике» и пр.).

Сравнивая содержание учебников А. Сельмета разных лет для одного класса (см. «Прил. Сравнительные таблицы»), мы хотим привести дополнительные доказательства ранее высказанного предположения, что художественная ценность произведения не являлась важнейшим аргументом при включении его в программу. Естественно, произведения Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Тургенева и пр., включенные в школьную программу, оставались прекрасными образцами русской словесности и русского литературного языка. Тем не менее, поскольку изучение русского языка в курсе русской литературы в эстонской школе не являлось основной целью, существенное сокращение количества текстов в программе по литературе было возможным. Теряя ряд выдающихся образцов русской литературы, программа никогда не исключала тексты, важные для идейного воспитания. Если в более ранних учебниках 1951–52 гг. писатели и их произведения представлены в достаточно большом объеме, то в поздних изданиях, 1954–55 гг., заметно сокращение (и следует оно, конечно, за сокращением учебной программы).

Примечателен и тот факт, что после 1953–54 гг. в программе существенно сократилась доля советской литературы. Впрочем, хотя советских произведений, как и классических, в программе для V–VII классов становилось меньше, они все-таки получили отдельное место в программе — в курсе «Советской литературы», который проходили ученики X–XI классов. В учебниках по этому курсу наряду с другими произведениями помещены и те тексты, которые были сняты с изучения в классах средней школы.

Из составленных нами сравнительных таблиц содержания школьных программ, помещенных в приложение к настоящей работе, видна динамика сокращения. Для сопоставления мы взяли программу 1949 г. (ближайшую к самому раннему из исследуемых нами учебников) и программы 1954/55 и 1955/56 гг. Последние представляют интерес, с одной стороны, как программы, по времени следующие сразу за выходом самых поздних из рассматриваемых нами учебников и, с другой стороны, как программы, выходившие последовательно друг за другом (тем яснее прослеживается их сокращение в пределах одного года). Описывая выше формальную структуру пособий А. Сельмета мы, в основном, сосредоточились на произведениях классических авторов XIX века, но в таблицы — ради репрезентативности — поместили все авторизованные произведения, в т.ч. и советского периода.

Из сопоставительных таблиц учебных программ видно, что с 1949 г. до 1955 г. программы последовательно сокращались. Литературных произведений, предлагаемых для изучения в 1949 г., больше почти в два раза. Возможно, что первое сокращение произошло как раз на рубеже 1949–1950 гг., поскольку именно в 1950-м году была введена первая единая для национальных школ учебная программа. Тем не менее, уже по программе 1949 года видно, что она в целом соответствует описанным выше принципам, на которые опирались составители учебников первой половины 1950-х гг.

Так, в программе для V класса тексты подобраны по тематическому принципу (что особенно ярко демонстрирует пара стоящих рядом произведений — «Весна» Ф.И. Тютчева и «Весенняя гроза» Л. Н. Толстого). При этом видно, что основной репертуар произведений уже определен: в программе представлены все те тексты, которые в дальнейшем составят костяк программы, а также некоторые другие, которые позднее из программы будут исключены. То же самое можно сказать и относительно программ для VI и VII классов.

Интереснее обстоят дела с соответствием учебников А. Сельмета и школьным программам. При том, что учебники довольно полно соответствуют программе и учитывают ее рекомендации, создается впечатление, что Сельмет позволял себе некоторые вольности, которые, впрочем, вряд ли можно считать грубыми. Сравнение учебников и программ 1954–1955 гг. показывает, что в изданиях Сельмета иногда оставались те тексты, которые входили в ранее действовавшую программу, но из позднейшей уже были исключены. Так, в

программах 1954–1956 гг. для V класса больше нет таких текстов как «Детство Обломова», «Дети подземелья» и «Советский простой человек», но в учебниках тех же годов они сохраняются. Кроме того, один раз добавляется «Завещание» Т. Шевченко, которого в указанных программах нет.

То же касается и учебников для VI–VII классов. Если в учебнике 1955 г. для VI класса мы видим только одно несоответствие программе (басня И. А. Крылова «Квартет»), то куда заметнее расхождения с новой программой в VII классе — здесь в учебнике уцелело в общей сложности семь произведений разных авторов, уже сокращенных в программе.

Не совсем понятны причины такого расхождения. Насколько мы можем судить, учебные программы нормировались довольно строго, и от них создателям учебников вряд ли позволялось отходить. С другой стороны, все произведения, задержавшиеся на страницах учебников, ранее все-таки присутствовали в программах, А. Сельмет не позволил себе добавить что-то, совсем не соответствовавшее учебному курсу. Возможно, он просто не успевал приводить свои учебники в соответствие с ежегодно менявшимися программами. Возможно и то, что расхождение возникло не по вине самого автора-составителя. Выше мы приводили выписку из письма, в котором Сельмет сетовал, что ему не дали возможности привести переиздание в соответствие с новыми учебными программами — этот эпизод указывает на возможность изменений в авторском учебнике, вносимых редакторами государственного издательства помимо автора.

Эстонские учебники по русской литературе А. Сельмета, в целом соответствовали программе. Их официальный статус, массовые тиражи и широкое распространение делали их мощным инструментом распространения официального школьного канона русской литературы в послевоенной Эстонии. Порядок расположения в учебнике авторов, их произведений, набор вопросов и заданий к текстам задавали направление восприятия и оценки. Школьники, учившиеся по этим учебникам, усваивали «правильные» представления об иерархии русских писателей, а также об «истинном» содержании тех или иных их произведений, отобранных для изучения. Наиболее ярко такая направленность заметна в случае с формированием образа А. С. Пушкина как «главного русского писателя», поэтому далее мы обратимся к анализу образа писателя и его творчества в исследуемых нами пособиях.

Глава 4. Мифологизация Пушкина и его рецепция в Эстонии

Представление о том, что А. С. Пушкин — главный и лучший классик русской литературы, складывалось в течение многих десятилетий. Пушкинский канон, активное изучение которого началось в конце XX века и развилось в начале XXI, явление практически уникальное, поскольку официальной и неофициальной канонизации таких масштабов не удостоился ни один другой русский классик. Тем удивительнее, что «любовь к Пушкину» стала фактом исключительно русской культуры. Для западного наблюдателя центральное положение Пушкина в русской литературе не является очевидным, и европейская иерархия русских классиков будет строиться совершенно иначе. Между тем, большинство столь милых русскому человеку представлений о поэте — результат мифологизации его образа.

Конечно, образ поэта начал мифологизироваться задолго до образования СССР, фактически еще при жизни поэта. Первый образ — «юного гения» — Пушкин примерил в бытность учеником Царскосельского лицея. Вяземский, Карамзин, Державин, Жуковский — все они пророчили великое будущее еще совсем юному поэту и стали первооткрывателями на пути его мифологизации.

Ссылки Пушкина породили романтический и в целом довольно абстрактный образ «поэта-изгнанника». Внезапная и трагическая смерть, потрясшая современников, породила волну стихотворных откликов как признанных поэтов (Лермонтов, Кольцов, Тютчев), так и безвестных. Некролог В. Ф. Одоевского в «Литературном прибавлении» к журналу «Русский инвалид» закрепил в пушкинской мифологии образ «солнца русской поэзии», а стихотворение Лермонтова, кроме важного образа, «невольника чести», дало целый набор мотивов для оформления биографического мифа.

Большую роль в канонизации сыграл В. Г. Белинский, написавший в одной из статей цикла «Сочинения Александра Пушкина», что «поэзия Пушкина удивительно верна русской действительности <...>: на этом основании общий голос нарек его русским национальным, народным поэтом...» (Белинский 1955: 332). Фактически он первым оформил и развил уже давно витавшую в воздухе мифологему о Пушкине как о «нашем, народном поэте». Вполне естественно, что высказывания влиятельных деятелей культуры были приняты на веру публикой и подтолкнули механизм запоминания —

«национальным поэтом» и «солнцем поэзии» Пушкин остается до сих пор. Хотя следует отметить вслед О. С. Муравьевой, в статье «Образ Пушкина: исторические метаморфозы» описавшей ход мифологизации, что вплоть до середины 1850-х годов «образ Пушкина не имел особенной социальной значимости и проблемы интерпретации его личности и судьбы волновали лишь узкий круг литераторов и интеллектуалов» (Муравьева 1995: 117).

Ситуация изменилась, когда в 1855 году Пушкин стал объектом критического внимания из-за полемики вокруг его первой научной биографии, выпущенной П. В. Анненковым под названием «Материалы для биографии А. С. Пушкина». На книгу, доброжелательно встреченную публикой, неприкрыто враждебно отозвались демократические критики — Добролюбов и Писарев. Писарев презрительно и насмешливо обыграл образ поэта, нарисованный Анненковым, создав свой карикатурный образ Пушкина. Именно Писареву принадлежат высказывания «так называемый великий поэт», «ветхий кумир», «наш маленький и миленький Пушкин» и пр. Такая трактовка резко диссонировала с образом всеобщего любимца и, видимо, поэтому стала весьма популярной.

Новый всплеск интереса к поэту пришелся на 1880 год, когда в Москве был поставлен памятник поэту работы А. М. Опекушина. Именно с этого года начинается отсчет пушкинских юбилеев в России. К 1890-м годам формируется массовый миф о Пушкине, распространенный, в первую очередь, среди интеллигенции. В нем слились и идеи Белинского о национальном поэте, и поиск идеала, учителя, истинного патриота. Именно в этот период Пушкин начинает осознаваться как центральная фигура русской культуры. Значимость Пушкина стала настолько высока, что на него обратила внимание официальная власть, которая была заинтересована в появлении удобного в политическом смысле мифа о поэте.

Первая попытка использования мифа была осуществлена в 1899 году, в год пушкинского юбилея, когда российские власти решили сделать из Пушкина официального классика. Новый, «официальный» Пушкин был наделен такими чертами, как любовь к простому народу, преданность царю, верность православию и русский патриотизм. Ясно, что они не были присвоены поэту в 1899 году, просто именно в это время их впервые объединили и заставили работать на общую идею. В противовес мифу официальному рождался миф о

«Пушкине-друге декабристов». Он появился на фоне социальных волнений в конце XIX — начале XX века и нового всплеска революционных движений, вылившихся в революцию 1905–1907 годов. Творцом и пропагандистом этого мифа некоторые исследователи называют историка русской литературы В. Е. Якушкина. Его речи в духе декабристского мифа, впрочем, подвергались ожесточенной критике и обвинениям в клевете. Время этого мифа еще не пришло.

Позднее на базе мифов, которые сложились в течение XIX столетия, возникла пушкинская мифология XX века, а именно — мифология советская. Советский миф примечателен тем, что сумел вобрать в себя все противоречивые мифы о Пушкине, существовавшие к тому времени. Причем он не только вобрал, но и переработал и соединил их таким образом, чтобы получился новый, единый миф и внутренне непротиворечивый образ поэта.

На 1920–1940-е годы приходится расцвет пушкиноведения, который Я. А. Гордин объясняет стремлением «найти опору и ориентир в хаосе политическом и духовном» (Гордин 1990: 43). Советская канонизация и мифологизация Пушкина шли под знаком его провозглашения «нашим», народным поэтом, страдавшим в царской России и только теперь понятым и оцененным. В русле этой концепции «борьба со старым миром и едва ли не самая гражданская война интерпретировалась как своеобразная месть за Пушкина»¹³ (Муравьева 1995: 127), поэтому, например, всячески поддерживалась легенда о творчестве Пушкина как о любимом чтении солдат Красной армии.

Советский пушкинский миф вобрал в себя все старые представления о Пушкине, а советское правительство развернуло масштабную программу по его официальному закреплению. Стоит обратить внимание, что советский миф очень явственно переключается с официальным политическим мифом 1880–1890 годов, что само по себе примечательно — мы видим, что в деле мифологизации Пушкина две противоположные политические системы шагали почти в одном направлении. «Любовь к народу», заявленная царским правительством, осталась неотъемлемым качеством Пушкина (однако под «народом» понимался простой советский человек в противовес дореволюционному пониманию «народа» как

¹³ Ср. так же: «Недалеко от могилы А. С. Пушкина находится могила героя Отечественной войны. На могильном камне высечены слова: “Погиб за социалистическую Родину, за нашего Пушкина”» (Паперный 1951: 142).

нации), зато «преданность царю» и «верность православию» были заменены на прямо противоположные: ненависть к царизму и непреклонный антиклерикализм.

Каким же образом советскому государству удавалось поддерживать и развивать эти идеи? Конечно, здесь были задействованы школа и система образования в целом. Однако понятно, что школьное обучение могло принести свои плоды только спустя несколько лет и, кроме того, охватывало далеко не все общество. Именно поэтому пропаганда искала и другие пути. Так, имя поэта активно тиражировали и присваивали разного рода организациям, что для простого человека становилось явным признаком важности Пушкина. Например, именем поэта в 1937 г. был назван Государственный музей изобразительных искусств в Москве, который ранее назывался в честь императора Александра III. Смена имен здесь фактически указывала на превосходство Пушкина (который имел все-таки опосредованное отношение к изобразительному искусству) над императором.

Также весьма кстати пришелся 100-летний юбилей смерти поэта, праздновавшийся в 1937 г., который, несмотря на печальный повод, был организован как общенародный и государственный праздник. Именно в этом году газетные передовицы пестрели высказываниями такого типа: «... прошло сто лет с тех пор, как рукой иноземного аристократического прохвоста, наемника царизма, был застрелен *величайший русский поэт* Александр Сергеевич Пушкин. Пушкин целиком и полностью принадлежит нам, нашему времени, он *живой* и долго еще *будет жить* в будущих поколениях. Пушкин — *слава и гордость великого русского народа* — не умрет никогда» (Правда 1937: 1).

«Пушкин» быстро захватил все сферы культурной и общественной жизни — начиная со школы и заканчивая отдаленным сельским клубом. Пушкиным публично и печатно восхищались как литераторы, так и безвестный рабочий народ, который также выражал свою любовь к поэту. Некоторые, например, сочиняли незатейливые частушки¹⁴, другие же более серьезно мечтали — «как бы лелеяли и берегли Александра Сергеевича, если бы он жил в наше время» (цит. по: Муравьева 1995: 128). На этом фоне еще примечательнее выглядели заявления, будто всего несколько десятков лет назад, что в масштабах государства немного,

¹⁴ В таком роде: «Александр Сергеич Пушкин,/ Жаль, что с нами не живешь,/ Написал бы ты частушки,/ Чтобы пела молодежь!» (Мануйлов 1937: 28).

некие крестьяне при упоминании Пушкина недоуменно спрашивали: «Что же это, святой что-ли новый?»¹⁵ (цит. по: Анненкова 1996: 185).

Всенародная любовь была одной из важнейших составляющих советского мифа о Пушкине. Пушкин печатался огромными тиражами, но они неизменно раскупались. Например, В. Мануйлов приводит такие цифры: «За десять лет до революции – с 1907 по 1916 г. – произведения Пушкина были напечатаны в количестве 5,1 млн. экземпляров. За годы революции – с 1917 по 1936 год – выпущено свыше 21 миллиона книг Пушкина» (Мануйлов 1937: 26).

Стандартизированные представления о поэте, набор «обязательных тем» можно обнаружить в научно-популярных статьях, написанных как будто по известному сценарию. Даже если авторы специально и не стремились писать одинаково, они все равно интуитивно следовали общему плану и культурно-политическим тенденциям. Так, неизменным было указание в начале работы на то, что любые исследования о поэте, написанные в досоветское время, не могут являться правдивыми. Например, эту мысль мы находим в докладе Н. Ф. Бельчикова, который был представлен на Первой Всесоюзной Пушкинской конференции в апреле 1949 года, устроенной Институтом русской литературы (Пушкинский Дом) Академии Наук СССР: «Только наша советская эпоха <...> способна сказать <...> новое исторически правдивое слово о Пушкине» (Бельчиков 1952: 5). Далее шло перечисление достижений советского пушкиноведения с обязательным упором на истинность суждений советских ученых и, соответственно, ложность суждений их предшественников, ученых и критиков (за исключением В. Г. Белинского). После это обыкновенно следовало утверждение единства Пушкина и народа, например, такое: «величие Пушкина символизирует и отражает величие выдающейся русской нации» (Там же: 7); указания на некоторые особо выдающиеся произведения поэта («Евгений Онегин», «Медный всадник», «Борис Годунов»), признание его роли и деятельности на поприще революционной и освободительной борьбы («идейный

¹⁵ Ср. так же: «В 1899 г., в связи со столетней годовщиной со дня рождения А. С. Пушкина, редакция одной из газет обратилась к читателям с вопросом: насколько широко известно творчество Пушкина народу? „Крестьяне не знают о Пушкине... а если кто и грамотен, то сочинения Пушкина ему не попадают“, — с горечью писал учитель сельской школы П. Ахновский» (Паперный 1951: 158).

вдохновитель») и, в заключение, указание на его исключительную роль в формировании русского литературного языка.

Широко развернулась деятельность по мифологизации в 1949 году, когда отмечался очередной пушкинский юбилей — 150 лет со дня рождения поэта. Уже в январе был опубликован приказ министра просвещения РСФСР А. Вознесенского «О мероприятиях в связи со 150-летием со дня рождения А. С. Пушкина». Большое внимание было уделено именно школьным мероприятиям — в школах надлежало провести «беседы, лекции и доклады о жизни и творчестве А. С. Пушкина, о его значении в русской и мировой литературе» (цит. по: Пушк. в школе 1949: 3), организовать выставки, экскурсии, читательские конференции учащихся, коллективные посещения театральных постановок по произведениям поэта и пр. В приказе также были сформулированы задачи для директоров педагогических и учительских институтов, издательств учебно-педагогической и детской литературы, редакторов литературных и педагогических журналов и отдельно для Академии педагогических наук РСФСР.

Таким образом, мы видим, что канонизация Пушкина в Советском Союзе проходила в самых разных областях, но всегда неизменным оставался набор «истин» о поэте, который формулировался в официальных постановлениях, а затем тиражировался в школе, в популярной литературе, в прессе и в исследовательских статьях. К 1940 г. набор канонических сюжетов и мотивов был укомплектован, а механизм их передачи налажен и опробован. Именно поэтому запуск того же механизма канонизации Пушкина в советской Эстонии оказался не столь уж проблемным, хотя и отличался рядом особенностей.

Не нужно доказывать, что восприятие поэта и его творчества на родине и в среде инокультурной и иноязычной будет отличаться. Причины расхождений кроются не только в языковых особенностях, но и в различии культур. Как известно, трактовка произведения определяется индивидуальным восприятием. То, каким оно будет, зависит не только от характера самого произведения, но и от особенностей воспринимающего его человека. В свою очередь, эти особенности обусловлены той культурой, внутри которой существует человек. Исходя из этого, можно предположить, что любые изменения в сознании субъекта в ходе истории будут сказываться и на его восприятии творчества. В нашем случае — на восприятии творчества А. С. Пушкина эстонским читателем.

Знакомство эстонской культуры и эстонского культурного сообщества с Пушкиным, разумеется, началось не в 1940 году. Попытки российского правительства внести Пушкина в официальный культурный пантеон относились к 1899 году, очевидно, они должны были затронуть все части империи. Однако следует отметить, что царское правительство, в отличие от советского, уделяло культурной политике в инациональных областях куда меньше внимания. Поэтому в конце XIX века в Эстонии наблюдается более слабый интерес к поэту, чем в самой России. Первые переводы его творчества были вызваны вовсе не давлением мифа о «великом поэте», а литературными потребностями эстонской интеллигенции.

Говоря о переводах Пушкина в конце XIX века, С. Г. Исаков пишет: «Давно уже отмечено, что восприятие “чужой” литературы всегда связано с особенностями “собственного” отечественного литературного развития: чужие литературные течения воспринимаются сквозь призму своих» (Исаков 1973: 164–165). В названное время в эстонской поэзии преобладали «лирические тексты». Существовало целостное, при этом довольно стереотипное представление об идеальном «лирическом поэте», а также некоторый набор поэтических штампов, которые сигнализировали о принадлежности текста к разряду лирических. Пушкин интересовал эстонских переводчиков не сам по себе, не как своего рода идеальный русский поэт, а как автор «Тучи», «Зимнего вечера» и прочих текстов, в которых для эстонской интеллигенции были важны манера, стиль и идея написания. Часто переводы из Пушкина соседствовали в печати с произведениями Ленау, Гете, Шиллера, Кольцова и др. В этом соседстве, по мнению современного исследователя, «объединяющим было не творчество переводимого поэта, а тема, жанр или переводчик» (Пярли 1987: 86).

При этом, конечно, нельзя говорить о том, что эстонская интеллигенция, на которую и были ориентированы переводы, не представляла, кто такой Пушкин. Из статьи Г. Суйтса видно, что к вопросу знакомства эстонцев с творчеством Пушкина подходили серьезно, при этом не только в школе:

Puškini luuletusi tuli tahes või tahtmata pähe õppida <...> Puškini värsi ja proosa kooli lugemisele lisandage ta lavateoste nägemist teatris, ta meeleolulisi motiive ooperiaarias, ta sulava sõnailu sädelust kontserdilaulus — kõik see kuulub vene kirjanduse helgemate mõjude liiklemisse (Suits 1937: 218).

Однако доступно это было, опять же, самой малой части населения Эстонии, поскольку образование было платным, а количество мест в школах было сильно ограничено.

Естественным образом все изменилось к 1920 г., когда страна получила независимость. Пробуждение национального эстонского духа, патриотизма, укрепление веры в свой народ привели к вполне закономерным попыткам расстаться с пережитками прошлого. Идея сохранения национального языка обусловила негативное отношение к старой, русифицированной школе, что косвенно повлияло на отношение в Эстонии к Пушкину. Именно поэтому школы Эстонской республики первым делом перешли на национальный язык преподавания, и, как следствие, — из школьной программы исчез курс русского языка и литературы. По сути, в это время некоторые знания о поэте сохранялись лишь у старшего поколения, которому довелось учиться еще в старое время. Поколение молодое, тем более начавшее учебу лишь в 1920-х годах, имело о Пушкине весьма слабое представление или же не имело его вовсе — в это время новых переводов практически не появлялось. Однако следует понимать, что именно старшее поколение составляло основную часть эстонской интеллигенции того периода, а значит, в сознании просвещенной общественности творчество Пушкина, пусть и почти незримо, но присутствовало.

Возрождение интереса к поэту и обусловленная им новая волна переводов начались в 1930-х годах, когда возобновились контакты с русской литературой и, дополнительно, с литературой советской. Проследить возвращение интереса можно, например, по статьям, появлявшимся в периодике. Так, в статье 1937 г. мы видим вполне доброжелательные строки, которые были бы невозможны еще десятилетие назад, в период национального подъема: “Ühes paremaks tagajärjeks võõra riigikeele päälesundimisest muulastele osutus nende ligendamise vene kirjanduse allikaile, nende osanemine vene klassika aardeist” (Suits 1937: 218).

Как видно из статьи О. Ургарта, установка памятника Пушкину в Москве была отмечена эстонским культурным сообществом: “Sel aastal <1880. — A.B.> avati kirjanduse Moskvas ausammas ja see sündmus ei tõmmanud endale erakordset tähelepanu mitte ainult Venemaal, vaid ka mujal ning Eesti Postimeeski tõi korduvalt sellest sõnumeid” (Urgart 1937: 226). Не остался незамеченным и пушкинский юбилей 1937 года. В частности, ему был посвящен ряд статей и заметок в видных

эстонских изданиях. Например, в № 13 журнала “Kunst ja Kirjandus” от 1936 г. была напечатана заметка “Puškini juubel”, в которой говорится об избрании М. Горького главой пушкинского комитета по случаю юбилея. В том же номере журнала “Looming”, где опубликовал свою статью О. Ургарт, была помещена статья “Puškin Nõukogude Venes”, подписанная псевдонимом J.S. В ней можно увидеть явные следы работы над установлением пушкинского и, шире, литературного канона, которая велась в те годы в СССР. Перечислив различные мероприятия, приуроченные к Пушкинскому юбилею, автор задается вопросом, почему же так ценят Пушкина в СССР, неужели лишь потому, что он противостоял царю? Ответ мы видим следующий:

Kõigepealt on praegusele mentaliteedile enam, kui vastuvõetav Puškini hinge- ja vaimulaad, tema elutunne. Selles puudub dostojevskilik hingeurgitsus, piinlemine, haigus, dekadents, poeedi hing on terve ja täisvereline, tundmuseerksus, arukus ja reaalsusetunne on siin tasakaalus <...> Praeguse Nõukoguse vaimuses aga nõustakse just elurõõmu, loomulikkust, elulähedust, ülesehitusvaimu, positiivsust ja optimismi (Looming 1937: 248–249).

Возможно, феномен возобновившегося интереса к личности и творчеству Пушкина, а также прочих русских писателей можно объяснить тем, что, по мнению Ю. К. Пярли, в политически сложные 1930-е годы СССР «все чаще стал привлекать внимание эстонцев как главная потенциальная сила, способная противостоять фашизму, как оплот мира» (Пярли 1983: 154). Отчасти и поэтому эстонское общество в 1937 г. следило за юбилейными торжествами на родине Пушкина. Ему был даже посвящен ряд мероприятий, вроде торжественных выставок, литературных вечеров и пр. В это же время в сознании эстонцев за Пушкиным, наконец, закрепляется звание «величайшего классика мировой поэзии», а представления о нем как о борце за свободу оказываются актуальны для народа, получившего независимость сравнительно недавно.

Развитие эстонской литературы в ключе реализма позволило обратить внимание на другого, не только «романтического» и «лирического» Пушкина, но и на «поэта-реалиста». Он оказался близок эстонским авторам, таким как Г. Суйтс, Я. Роос, Х. Тальвик и пр., как «воплощение идеала классической простоты, гармонии формы и содержания» (Пярли 1983: 157). В 1936 году вышел сборник переводов Пушкина «Избранная поэзия». Переводчиками были А. Орас,

Б. Альвер, Х. Тальвик и П. Вийдинг — писатели, чьи имена связывались с литературной группировкой «Арбуяд». Основная масса переводов в сборнике принадлежала А. Орасу.

Начало советизации Эстонии практически совпало с началом Второй мировой войны, поэтому в эти годы вряд ли было достаточно времени для осмысленного переноса пушкинского канона. В то же время приостановление культурных процессов во время войны впоследствии дало возможность переосмыслить и отфильтровать те части канона, которые для Эстонии не были актуальны. Так, сюжет, появившийся во время гражданской войны — о чтении Пушкина красноармейцами — в Эстонии отсутствовал. Однако основные части пушкинского канона переносились на эстонскую национальную почву без изменений. Как было сказано выше, формирование литературного канона и «пантеона» русских писателей связано с деятельностью школы, а инструментами канонизации становятся учебники.

Глава 5. А.С. Пушкин в учебниках А. Сельмета: биография и творчество

А. С. Пушкин — центральный автор в русском литературном каноне, поэтому вполне закономерно, что его произведения присутствовали в программе всех классов средней школы. Они были представлены шире, чем произведения других авторов, им отводилось наибольшее число учебных часов. Так, в программе 1949 г. по русскому языку и литературному чтению в пятом классе эстонской школы на изучение текстов Пушкина отводится 10 часов, в шестом — 14, в седьмом — 16. Это в два-три раза больше, чем у любых других авторов (рядом можно поставить разве что Гоголя, на которого в среднем отводилось по 10 часов).

Наряду с изучением произведений большое внимание уделялось биографии Пушкина. Изучение ее должно было вызвать у школьников «чувство любви и уважения к великому русскому художнику слова и пламенному патриоту» (Липаев 1952: 124). Любовь к Пушкину должны были пробудить присущие поэту «борьба с самодержавием и крепостничеством, вера в великое будущее русского народа, пламенный патриотизм, глубокий и постоянный интерес к освободительной борьбе русского народа, поразительное трудолюбие, непрерывное повышение своей культуры, верность дружбе, подлинный гуманизм, оптимизм» (Там же: 124). Такое перечисление довольно показательное для советской риторики. С одной стороны, характеристики, в общем, не противоречат фактам пушкинской биографии, с другой стороны, они кажутся преувеличенными из-за отсутствия каких-либо упоминаний о возможных отрицательных сторонах личности, а стилистическое оформление отдает казенным восторгом. Таким образом, советская педагогика старается преподнести Пушкина ученикам не как реального человека, у которого наряду с положительными сторонами есть и отрицательные, а как некоего идеального героя советского образца.

Биографию Пушкина в эстонской школе 1950–1955 годов, судя по проанализированным нами учебникам А. Сельмета, начинали преподавать более полно с VII класса. И хотя в учебнике для VI класса она есть, мы, в силу отсутствия промежуточного между 1952–1955 гг. учебника, не можем точно сказать, когда именно она была добавлена в пособие. Если предположить, что в 1955 г., то это довольно позднее появление, из которого следует, что на

протяжении большей части исследуемого нами периода биографию Пушкина систематически изучали лишь в старших классах — в VII и VIII.

В V классе некоторые факты из жизни поэта даны через призму воспоминаний И. Пуцина, его друга и однокурсника по Царскосельскому лицей. Фрагменты из воспоминаний дают представление только о лицейском периоде жизни Пушкина. Видимо, остальные биографические сведения преподаватель должен был давать на свое усмотрение (трудно предположить, чтобы ученики V класса не получали даже начальных сведений о жизни и творчестве Пушкина вовсе не преподносились ученикам V класса).

Отрывки из воспоминаний Пуцина давались с целью, которую можно проследить по вопросам, приводимым после текстов воспоминаний: «Missugune on noore Puškini välimus Puštšini kirjelduse järgi?», «Kuidas ta teda iseloomustab?», «Leida kohad, mis iseloomustavad, kuidas suhtusid teineteisesse Puškin ja Puštšin» (EVK5a 1951: 94, 99) и пр. Так ученики должны были познакомиться с характером и внешностью Пушкина, описанными не сторонним наблюдателем, а его другом. Это описание заведомо не было объективным. Наряду с этим дети узнавали об отношении героев к событиям 1812 г. и о жизни Пушкина в Михайловском. Так, еще один вопрос — «Millistes oludes elas Puškin Mihhailovskojes?» (Там же: 99) — несмотря на свою, казалось бы, безобидность, призван подчеркнуть, что ссылка Пушкина это наказание, поскольку он чувствует тоску и оторванность от мира.

Биография, данная в учебнике для VI класса 1955 г., представляет собой уже более широкое повествование. Она разделена на несколько глав с датировками: «Детство», «В лицее», «В Петербурге», «На Юге», «В селе Михайловском», «После ссылки», «Последние годы жизни». Таким образом, мы видим попытку описания всей жизни поэта — в сокращенном виде, но все равно весьма подробное. Внимание уделяется тем эпизодам пушкинской биографии, которые принято считать значимыми для его становления как поэта: в детстве он слушал рассказы бабушки и няни, у которых учился «своему прекрасному родному языку»; слушал народные песни; очень любил читать книги из отцовской библиотеки и пр. Здесь последовательность упоминания фактов из детства Пушкина выражает позицию составителя учебника — как известно, советская пушкинистика превозносила Арину Родионовну и меньше внимания уделяла «литературной школе» поэта, поэтому сведения о самостоятельном чтении приведены лишь вскользь.

Первые признаки идеологической корректировки мы встречаем в описании лицейской жизни Пушкина при упоминании «отважных речей П. Чаадаева», которые слушали молодой Пушкин и другие ученики лицея: «Kuuldud uued mõisted erutasid noorukeid, panid neid kauaks mõtlema. Uued sõnad — orjus, despotism, türannia — ühelt poolt; priius, vabadus, haridus, kodanikukohus, isamaa teenimine — teiselt poolt» (EVK6b 1955: 136). Насколько нам известно, не существует никаких записей разговоров гусара Петра Чаадаева с учениками Царскосельского лицея, поэтому говорить о том, какие слова были тогда произнесены, вряд ли возможно. В этом можно увидеть яркий пример трансформации фактов в пропагандистских целях, что было весьма характерно для советского периода в целом.

Биография Пушкина в изучаемых учебниках представляет его исключительно поэтом декабристской ориентации, которого волновали перспективы уничтожения крепостничества и идеи свободы, ограниченной самодержавием. Естественно, Пушкин черпал все свои идеи среди своих друзей, в кругу «прогрессивных, революционно настроенных людей» — причем имена этих друзей нигде не указываются. Важнейшие события в жизни поэта составитель учебников рассматривает только под одним углом: так, первая ссылка поэта — это намеренное отдаление Пушкина от декабристов, чтобы он не мог призывать их к активным действиям против царской власти, которая поэта боялась. Вторая ссылка в Михайловское — это изоляция поэта от декабристских волнений в столице, которая, впрочем, не была успешной, поскольку восстание было «окружено именем опального поэта» (VK7a 1951: 59). Смерть поэта, в свою очередь, способствовала объединению всего русского народа под именем «певца революции» и в итоге привела к власти большевиков.

Однако у составителей учебных программ была довольно конкретная цель — представить Пушкина в роли писателя, предвосхитившего в своем творчестве события революции 1917 года. Поэтому особое внимание обращали на то, что «работа всей жизни» Пушкина (по версии советской идеологии), т.е. его борьба за свободу, была продолжена последователями, он не был забыт народом, как того желал Николай I, и стал предтечей будущих революционеров. Отсюда — развитие «культы Пушкина» в советский период — «Nõukogudemaal Puškin nagu elaks oma teist elu. Teda tuntakse, teda armastatakse, teda hinnatakse. Ta viibib meiega alates varasest lapsepõlvest kuni vanaduseni» (EVK6b 1955: 144).

Биографии, приведенные в учебниках для VII класса, мало чем отличаются от биографий в учебниках для VI класса. Разве что в статье для семиклассников важность Пушкина для советского человека дополнительно подчеркивается высказываниями Н. К. Крупской, И. В. Сталина и М. Горького. Эстонских школьников, так же, как и остальных школьников «Страны Советов», убеждали в том, что Пушкин — «величайший русский поэт».

Следует отметить, что биографическая статья о Пушкине для VII класса, хоть и не имеет особых фактографических отличий, носит более беллетризованный характер, что заметно с первых же слов: «Moskvas Baumani tānavaš on mitmekordne valge maja. Hommikul ruttab sinnapoole lapsi» (VK7a 1951: 53). Не совсем, однако, понятно, почему в VII классе биография преподносится в столь художественном виде — остальные, в том числе и для детей на год младше, начинаются с прямого изложения фактов: Пушкин — крупнейший русский поэт, который родился 6 июня 1799 года. Причем названия глав в биографии Пушкина дублируют названия из учебника для VI класса — т.е. Сельмет принимал во внимание предшествующий учебник, однако, судя по всему, не хотел полного повтора и поэтому изменил стиль написания биографической статьи.

Таким образом, мы видим, что у советской педагогики не было цели скрыть какие-то факты жизни Пушкина — после обработки они вписывались в ту идейно-воспитательную программу, которую навязывало государство. Эта программа транслировалась, в том числе, и через методические пособия для учителей. Например, А. М. Лебедев в книге «Литературное чтение на русском языке в национальной школе», говоря об изучении биографии писателей, пишет:

Очень важно уметь отобрать из биографических материалов о писателе такие факты и события его жизни, которые вводили бы учащихся в эпоху, показывали образ писателя в конкретной исторической обстановке, в общении его с людьми, оказавшими влияние на его развитие, на формирование его личности. Так, например, начавшаяся в лицейские годы дружба Пушкина с П. Я. Чаадаевым, человеком большого философского ума и прогрессивных общественно-политических взглядов, сыграла большую роль в формировании взглядов будущего поэта. Живое и непосредственное общение Пушкина с народом, соприкосновение его с жизнью крестьян в годы его пребывания в Михайловском оказали благотворное влияние на его творчество (Лебедев 1952: 90).

С детства воспитывая людей в духе преданности идеям коммунизма и делу «партии Ленина-Сталина», советская педагогика довольно успешно манипулировала фактами, выделяя из них те, которые можно приукрасить и преподать в должном виде. Великий русский писатель, к тому же опередивший свое время и выступающий на стороне народа — был идеальным примером для подражания.

Творчество Пушкина, наряду с его биографией, — это еще одно, гораздо более обширное поле для идеологической корректировки:

Перед учителем стоит ответственная задача возможно глубже раскрыть и использовать лирическое наследие Пушкина в идейно-воспитательных, образовательных, познавательных и эстетических целях, сделать ее могучим оружием в нашей борьбе с темными силами мировой реакции, мешающими человеку быть свободным и счастливым.

Эти задачи школа решает, исходя из принципа воспитывающего обучения, чем и определяется самый отбор и распределение по классам лирики поэта. Советская школа берет из творчества Пушкина прежде всего то, что созвучно нашей социалистической эпохе, что отвечает требованиям коммунистического воспитания (Воробьев 1951: 423).

А. Липаев дает следующий перечень этих тем, отвечающих «требованиям коммунистического воспитания»: тема свободы, борьбы с самодержавием и крепостничеством; тема могущества и величия родины; тема любви и дружбы; тема природы; тема поэта и поэзии¹⁶. В учебниках А. Сельмета все произведения А. С. Пушкина так или иначе соответствуют одной или нескольким из этих тем.

Самой важной темой, и это отчетливо видно в исследуемых нами учебниках, является тема «свободолюбия» в творчестве А. С. Пушкина. Однако, несмотря на это, изучение поэта в V классе начиналось как бы издалека. Идеологии здесь гораздо меньше, чем в последующих классах — из свободолюбивых стихов представлен только «Узник», лирическая исповедь вольнолюбивого героя, дух которого не способен сломить заключение. То есть

¹⁶ Советская риторика оказалась столь сильна, что даже спустя десятилетия продолжает влиять на методы преподавания литературы в школе в целом и творчества Пушкина в частности. Эти пять тем продолжают считаться «основными», причем ровно в том же порядке, а внимания другим аспектам творчества поэта почти не уделяется.

здесь стремление к свободе все-таки представлено в более общем виде, исторически не конкретизированном — стихотворение не затрагивает тех острых политических проблем пушкинской эпохи. Главное из Пушкина, что остается для изучения в V классе — это тема природы, ее красоты, особенности изображения времен года и жизни обычных русских людей. Именно поэтому в пятом классе изучали такие стихотворения, как «Зимнее утро», отрывки из «Осени» и «Капитанской дочки» (под названием «Буран в степи»).

Начиная с VI класса, творчеству Пушкина уделяют более серьезное внимание. На передний план, наконец, выходит тема свободолюбия, представленная в учебниках для VI и VII класса наиболее полно — составители относят к ней большую часть произведений Пушкина, помещенных в учебник. К политической лирике ученики подходят постепенно, поэтому в VI классе в качестве примера произведений, показывающих борьбу с ужасными реалиями царской власти, дается «Дубровский». Дубровский в учебнике — идеальный пример молодого «одумавшегося» героя, который родился среди знати, но предпочел занять сторону высокоморального народа и бороться с крепостничеством. Никакого акцента на том, что Дубровский еще и разбойник, нет — согласно советской идеологии человек, борющийся за правое дело, не может быть разбойником, даже если борется он не совсем честными способами. Далее мы увидим перенос этой модели и на Пугачева в «Капитанской дочке».

Параллельно теме восстания крестьян, которая отражается в «Дубровском», развивается и тема могущества и величия родины. Она является закономерным продолжением предыдущей, ведь чтобы сражаться с несправедливостью и бороться за свободу, человеку нужен живой пример силы и побед русского народа. Так шестиклассников подводят к фрагменту о Полтавской битве из поэмы «Полтава». В ходе его изучения ученики должны не только получить сведения об исторических событиях, но и почувствовать гордость за свою страну, за ее героическое прошлое, для чего после отрывка дается историческая справка: «Poeem "Poltaava" jutustab vene relvade kuulsast ajaloolisest võidust <...> Esitatud katkend kirjeldab kuulsat lahingut Poltaava all, kus vene väed Peeter I juhtimisel purustasid rootslased» (EVK6a 1952: 124).

Наконец, свободолюбивая лирика. В VII классе школьникам предлагается прочитать и проанализировать стихотворения Пушкина «Арион», «К Чаадаеву», «Послание в Сибирь». Эти стихотворения традиционно интерпретируются

пушкинистами как стихи политические, выражающие отношение поэта к декабристам. Однако, несмотря на прямолинейность интерпретаторов, в этих стихотворениях далеко не все оценки однозначны. Советская педагогика никаких спорных моментов в данных текстах Пушкина не видела.

В том же классе, помимо стихотворений, ученики знакомятся и с исторической повестью «Капитанская дочка» в полном объеме. Особенности предлагаемой школьникам идеологической интерпретации были довольно подробно разработаны в работе О. Золотухиной. Учитель литературы должен был убедить учеников, что Пушкин оценивал крестьянский бунт положительно и что позиция автора равно позиции Пугачева. Советский учитель должен был сделать все возможное, чтобы доказать, что устами Пугачева поэт выражает именно свое отрицательное отношение к дворянству, представители которого чужды народу и жестоки с ним. Положительное отношение к Пугачеву должно было быть сформировано еще в момент чтения биографии Пушкина. Говоря о ссылке поэта на юг, составители учебника упоминают о его интересе к «разбойничьим» песням и далее идет пометка: «Rõõvliteks ei nimetanud tsaarivalitsus ainult neid, kes tõepolest röövisid ja tapsid suure tee ääres. Rõõvliteks nimetati ka rahva vabastuse eest võitlejaid, talurahvaülestõusude juhte — niisuguseid inimesi nagu Razin, Pugatšov, Bolotnikov» (EVK6b 1955: 138).

Также в VII классе ученики изучают сцену из «Бориса Годунова» (ночь в келье Чудова монастыря) и стихотворение «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...», которое иллюстрирует в учебнике тему поэта и поэзии. Это стихотворение — поэтическая декларация Пушкина, которая, по мнению Липаева, «является как бы поэтическим выражением многолетних раздумий гениального поэта над вопросами о назначении искусства, о существеннейших чертах своего творчества, о своих заслугах перед родиной и народом» (Липаев 1952: 153). Важно и указание на то, что Пушкин «верил в великое будущее русского народа <...> надеялся, что все народы России будут приобщены к культуре и просвещению» (Там же: 155), т.е. предугадал возникновение советского государства, которому удалось достигнуть всех этих высот. То, что в эстонских учебниках это стихотворение рассматривалось под таким же углом, подтверждают вопросы из учебника. Они почти дублируют высказывания Липаева: «Milles näeb ta <Пушкин — A.B.> oma teeneid rahva ees?» и «Kuidas täitus Puškini ettenägemine meie Nõukogude kodumaal?» (VK7a 1951: 170).

Однако для успешного переноса советского школьного канона в эстонскую школу было необходимо контролировать не только тематику произведений или состав биографии поэта, но и переводы его текстов. Мы предполагаем, что важную роль может играть не столько авторский отбор хрестоматийных произведений в учебник, который подчинен нормированным программам, а выбор определенного перевода из числа существующих.

Используя в качестве источников информации о переводах Пушкина на эстонский язык две библиографии (Х. Лайдвез и О. Киви) мы атрибутировали большинство из 12 переводов, встречающихся в учебниках А. Сельмета. Основываясь на этом, мы можем условно разделить все переводы пушкинских текстов, включенные в них, на две группы: первая — группа переводов, не имеющих альтернативы (немногочисленная); вторая — группа переводов, имеющих альтернативные варианты. Разделение на такие группы кажется нам важным, так как применительно к первой группе говорить о специфике и причинах выбора того или иного варианта перевода невозможно. Список переводов в учебниках А. Сельмета можно представить следующим образом:

Произведение	Автор перевода в учебнике
«Борис Годунов»	А. Саул (1951)
«Зимнее утро»	А. Орас (1936)

Произведение	Автор перевода в учебнике	Альтернативные переводы
«Капитанская дочка»	А. Курлентс (1931)	Я. Кырв (1879) В. Роонем (1953)
«Узник»	Б. Альвер (1949)	А. Орас (1936) Х. Адамсон (1941)
«Сказка о мертвой царевне и семи царевичах»	Ф. Котта (1949)	Т. Куусик (1913)

богатырях»		
«Осень»	А. Санг (1949)	А. Орас (1936) Ф. Котта (1948)
Полтавская битва (из поэмы «Полтава»)	Б. Альвер (1949)	Я. Тамм (1914)
«К Чаадаеву»	Ф. Котта (1948)	А. Санг (1949)
«Арион»	Б. Альвер (1949)	А. Санг (1948)
«В Сибирь» (в уч. VK VII)	Б. Альвер (1949)	А. Санг (1948) Ф. Котта (1948)
«Я памятник себе воздвиг нерукотворный...»	Я. Кярнер (1937)	А. Гренцштейн (1899) А. Орас (1936) Б. Альвер (1949)

Отдельно следует сказать о двух произведениях, в таблицы не попавших. Первое из них — это стихотворение «Во глубине сибирских руд...» (в эстонском переводе “Läkitus Siberisse”), которое помещено в учебник для VI класса 1955 года. Оба составителя библиографий, Лайдвез и Киви, сообщают, что к 1955 г. существовало всего три перевода этого стихотворения — Б. Альвер, А. Санга и Ф. Котты. Именно стихотворение Б. Альвер помещено в учебники для VII класса, тогда как авторство другого перевода, попавшего в учебник для VI класса, нам выяснить не удалось — он не принадлежит ни А. Сангу (его перевод опубликован в хрестоматии Б. Сета и Ю. Вайнасте), ни Ф. Котте (опубликован в книге В. Вересаева).

Некоторые трудности вызвал также сокращенный перевод романа «Дубровский». Это произведение Пушкина пользовалось популярностью в Эстонии еще до советского времени. Первый перевод «Дубровского» относится к 1880 г. и принадлежит Ф. Эдербергу (опубликован по частям в № 25–31 газетного приложения “Eesti Postimehe Jututuba”). Второй перевод был выполнен А. Киви

почти через 20 лет, в 1899, и вышел отдельной книгой. Третий перевод принадлежит К. Трейну и сделан в 1937 г. Он также вышел отдельной книгой, однако Трейн переводил оригинал, отредактированный Д. Д. Благим (о чем свидетельствует пометка “Originaali on toimetanud ja märkustega varustanud D. D. Blagoi”). Ответить на вопрос, какой же именно перевод был использован А. Сельметом, не так просто. В 1949 г. «Дубровский» вновь вышел отдельной книгой, и на этот раз роман перевел О. Ургарт. Перевод в учебниках Сельмета действительно очень похож на перевод Ургарта, но нельзя с полной уверенностью сказать, что это тот самый текст — встречаются отдельные текстовые расхождения, хотя на переводы К. Трейна и А. Киви текст похож в еще меньшей степени. Возможно, в учебник действительно был помещен перевод О. Ургарта, однако по каким-то причинам он был отредактирован, если не самим А. Сельметом, то редактором или корректорами учебника.

Возвращаясь к переводам, представленным в таблицах, отметим две закономерности. Первая — в учебники попали переводы «современные» — большинство из них сделано уже после вхождения Эстонии в состав СССР. Исключениями являются повесть «Капитанская дочка» и стихотворение «Я памятник себе воздвиг...». Вторая — переводчиками в основном выступают современные эстонские писатели, которые известны читателю — это сокращает разрыв между читателем и произведением, сближая их. Хотя, конечно, в том, что в роли переводчиков оказываются литераторы, есть и другой смысл — перевести пушкинские произведения, тем более поэтические, человеку, далекому от литературы, было бы сложно.

Разделяя переводы на группы, мы заметим, что разделение это весьма условно. В частности, драму «Борис Годунов» переводили не единожды. Однако полный перевод, принадлежавший перу А. Саула, был опубликован лишь в 1951 г. До этого переводились и/или публиковались лишь отрывки из пушкинской трагедии. Фрагменты, которые были переведены до А. Саула, видимо, не вполне отвечали нуждам советской школы. Сцены «превращения» Отрепьева в царя, переведенные Х. Сымером и опубликованные в 1917 г. под заголовком «Как становятся царями», могли трактоваться двояко. Так, по сюжету, Григорий в корчме на литовской границе пытается выдать за самозванца Варлаама, зачитывая приставу неверное описание сбежавшего послушника. После раскрытия обмана он, угрожая преследователям ножом, выпрыгивает в окно и сбегает. Эта сцена

характеризует Отрепьева сугубо негативно и вкуче с названием, данным Сымером, красноречиво указывает на то, какие люди обычно «становятся царями». Нам кажется, что именно из-за возможности противоречия в итоге был выбран перевод А. Саула — для школьного обучения была нужна сцена, которую можно интерпретировать более конкретно. В учебник попала сцена в келье Чудова монастыря, где летописец Пимен показан Пушкиным как патриот, знающий и ценящий историю русского народа, адресующий свои творения потомкам.

Со стихотворением «Зимнее утро» дело обстоит иначе — к 1955 г. действительно существовал всего один его перевод, автором которого являлся А. Орас. Выдающийся представитель эстонской академической литературной критики и человек широко эрудированный, А. Орас видел проблему перевода иностранных текстов на эстонский язык совершенно по-своему. Так, он считал, что лишь приблизительное семантическое соответствие перевода оригиналу дозволено, если переводчику удалось создать на эстонском языке произведение, равное «в своем эстетическом воздействии на читателя подлиннику» (цит. по: Пярли 1983: 161). Он старался не столько точно передать смысл оригинала, сколько найти в эстонском языке эквивалент тем или иным синтаксическим, стилистическим и прочим единицам, используемым автором, в частности, Пушкиным. Несмотря на то, что такой подход к переводам Пушкина указывает на достаточно высокий уровень поэтической культуры в Эстонии, нам кажется, что подход этот мог оказаться неприемлем в советское время. Это видно по многочисленным критическим оценкам переводов А. Ораса, относящимся к советскому периоду, после 1940 г. Впрочем, это могло быть связано не столько с методикой перевода, сколько с негативным отношением к эмигранту Орасу в ЭССР.

Проследить динамику изменявшегося отношения можно по газетным статьям и научным публикациям. Например, в журнале “Kunst ja kirjandus” за 1936 г. была помещена статья Х. Пауксона под заголовком “Aleksander Puškin: valik luulet”. Эта статья явилась откликом на только что вышедший сборник «Избранная поэзия». Автор уделяет немало внимания разбору качества переводов, среди прочего там есть и такие слова: ““Täpne” tõlge, isikupärase lisandusteta, millega peab tasa tegema paratamatuid kaotusi, on iseenesest mõeldamatu — eriti aga Puškini luulest” (Paukson 1936: 70). В этой же статье есть неоднозначное заявление Пауксона о том, что переводы Ораса «даже лучше оригинала».

Коренным образом ситуация меняется всего через несколько лет. Так, уже в 1940 г. Я. Кярнер пишет разгромную статью “Moonutatud Puškin”, в которой анализирует переводы А. Ораса в том же самом сборнике. Точнее, Кярнер критикует Ораса за частые несоответствия оригиналу, упрекая в том, что из-за этого у читателей создается неполное и неверное представление о Пушкине как о поэте и личности. На десяти страницах статьи он полностью разносит около 30 переводов и лишь об 11 стихотворениях говорит, что с ними Орас «более или менее справился». Финальная часть статьи ярко иллюстрирует изменившееся отношение к А. Орасу как переводчику: “Meie noogemad põlvkonnad, kel puudub võimalus Puškinit algkeeles lugeda, ei tohi sellele geeniuse loomingust saada nii võõrast kujutlema, nagu nad saavad, usaldades ilma kriitikata A. Orase kiidetud tõlkejävõimeid” (Kärner 1940: 525).

Не совсем понятно, как перевод А. Ораса оказался в учебнике 1951 г., но очевидно, что это первый и последний его перевод, включенный в состав пособий А. Сельмета. Как мы видим, из последующих изданий стихотворение «Зимнее утро» было исключено. Получается, что запрет на появление в учебнике перевода «неблагонадежного» Ораса оказался сильнее, чем необходимость ознакомить учеников с хрестоматийным пушкинским стихотворением, которое к тому же было включено в школьную программу.

Причины выбора некоторых других переводов, как нам представляется, достаточно прозрачны. Так, в случае с «Капитанской дочкой» был выбран перевод А. Курлентса, впервые опубликованный им в 1931 г. в журнале “Loodus”. Этот перевод не был самым первым¹⁷, но был почти сразу признан наиболее удачным. Другой перевод, Я. Кырва, видимо не был использован, так как устарел¹⁸ — он был выполнен в 1879 г. Третий перевод «Капитанской дочки», выполненный В. Роонемом, вышел отдельной книгой в 1953 г. Этот перевод также считается

¹⁷ Несмотря на то, что до А. Курлентса «Капитанская дочка» все-таки переводилась, идея отдать первенство наиболее успешному переводу все-таки будоражила умы некоторых исследователей. Примечательно, например, что А. Салум пишет: “Suurepäraselt on tabanud A. Kurlents Puškini muheda tooni “Kapteni tütres”. See on raamatu vanim tõlge, mis esmakordselt ilmus 1931. a.” (Salum 1974: 333).

¹⁸ Этот перевод «Капитанской дочки» был самым ранним из переводов Пушкина на эстонский язык.

удачным, но в учебник не попал потому, что не успел к моменту выхода первой серии учебников (1949–1951 гг.).

Хронологическими ограничениями объясняется и тот факт, что из двух переводов «Полтавы», выполненных Я. Таммом и Б. Альвер, был выбран второй. Так же легко можно объяснить выбор перевода Ф. Котты в случае со «Сказкой о мертвой царевне и семи богатырях». Ф. Котта на тот момент являлся признанным переводчиком пушкинских сказок, который умел передать дух оригинала. Впрочем, несмотря на наличие альтернативного перевода, сделанного в 1913 году Т. Куусиком, выбирать на самом деле было не из чего — Куусик перевел «Сказку о мертвой царевне...», но переложил ее прозой, что не соответствует оригиналу и поэтому не могло быть внесено в школьный учебник.

Следует отметить, что с переводами стихотворений дела обстоят куда сложнее. Причина кроется в том, что остальные пушкинские стихотворения в учебнике («Узник», «Осень», «К Чаадаеву», «Арион», «Я памятник себе воздвиг...») были к тому времени переведены на эстонский язык неоднократно, причем квалифицированными переводчиками Пушкина. Поэтому предположить, что Сельмет случайным образом или движимый личными мотивами выбирал один хороший перевод из ряда других, не менее хороших, будет неправильно. Точно так же нельзя сказать, что из переводов выбирался наиболее современный — почти все альтернативные переводы сделаны уже в Эстонской ССР. Таким образом, остается предположить, что причины выбора того или иного перевода стихотворения не внешние, а касаются каких-то внутренних особенностей текста.

Несложно заметить, что чаще всего составители учебников отдавали предпочтение переводам, выполненным Б. Альвер. Это не удивительно, если учесть, что она считалась одним из лучших советских переводчиков Пушкина на эстонский язык. Из общей картины выбивается лишь одно стихотворение, «Я памятник себе воздвиг...» — несмотря на то, что уже существовал перевод Б. Альвер, выбор составителя учебника пал на перевод Я. Кярнера. В таблице видно, что именно этот текст к 1955 г. держал первенство по числу переводов на эстонский язык, причем выполненных мастерами своего дела. Если перевод А. Гренцштейна вряд ли бы попал в учебник, так как устарел, то выбор между переводами Я. Кярнера, Б. Альвер и А. Ораса нам кажется неочевидным.

Орасовский “Ehegi monumentum” — наиболее поэтический из эстонских переводов «Памятника». Он попал в опалу именно из-за поэтичности, т.е.

«неточности» (хотя главной причиной «изъятия» переводов Ораса, была, конечно, эмиграция). Подтверждение этому мы находим в статьях Я. Кярнера “Moonutatud Puškin” и А. Хаберман “Puškini loomingust eesti keeles”.

Так, раскритиковав большую часть переводов Ораса, Я. Кярнер не мог не обратить внимания и на «Памятник», занимающий важно место в пушкинской лирике. Основной претензией Кярнера стало то, что в строке «не зарастет народная тропа», А. Орас использовал слово “rööbel”, т.е. «чернь», «простонародье». В пушкинскую эпоху и в творчестве самого Пушкина эти слова имели определенное негативное значение, но оно относилось, скорее, к пространству поэтических и культурных, нежели социально-политических оценок. В советскую эпоху оба понятия нагружаются более определенными негативными значениями. Это позволяет критику говорить о том, что А. Орас пожертвовал идейной составляющей строки ради красоты всего стихотворения. В свете советской идеологии пропустить этот оборот было невозможно, и это превращало перевод Ораса в неприемлемый для советской школы. На ту же «ошибку переводчика» указывала и А. Хаберман.

При этом Кярнер заявляет, что в остальных частях перевода таких «ошибок» нет — далее Орас точно следует оригиналу, однако этого недостаточно. Кярнера (как и Хаберман) не устраивает «искусственность» слога переводчика. В частности, рифмованная пара “tiibleb – viibleb” и такие слова как “helahtab”, “neet”, “uhm”, “päälekipr” и пр. В эстонском литературном языке таких слов нет, это авторские неологизмы¹⁹. Так, “helahtab” — это поэтический вариант эстонского “heliseb”, т.е. «звучит», но со значением кратковременного действия, “uhm” — вызывающее поведение, упрямство, “neet” — видимо, составленная Орасом сокращенная форма причастия “neetud” в значении «навек проклясть»

¹⁹ Здесь следует упомянуть словарь неологизмов в эстонском языке, составленный Й. Аавиком в 1921 г. Из всех неологизмов, использованных Орасом, у Аавика есть лишь “helahtab” и “uhm” (первое с пометкой «поэтическое»). Таким образом, либо Орас придумал свои неологизмы после выхода словаря (напомним, что его «Памятник» появился лишь в 1936 г.), либо возможность существования этих слов была спорной и для современников Ораса. Как известно, в дальнейшем в литературный язык они не вошли и в современных словарях преимущественно отсутствуют.

(так у Ораса появляется «навек проклятая плоть», образ которой у Пушкина отсутствует).

Кярнер практически не пишет о передаче пушкинских образов в переводе Ораса, при том, что поэтические новации не только на лексическом, но и на образном уровне Орасу не чужды. Выше мы упоминали добавленный Орасом образ «проклятой плоти», однако дополнения переводчика им не ограничиваются. Так, пушкинским строкам «И долго буду тем любезен я народу, / Что чувства добрые я лирой пробуждал» у него соответствует “Ning püsib armastus mu vastu Vene hiius — / mu vastu, kellelt hing tal häädushurma joond”. В этой строке мы видим еще один пример авторского неологизма — “häädushurm” можно интерпретировать как «очарование доброты». Причем если “hurm” вполне литературное слово, то “häädus” — это эстонское “headus”, т.е. «доброта», но на южно-эстонском наречии, из которого обычно заимствовали эквиваленты русских поэтических славянизмов. Таким образом, Орас добавляет и стилистический нюанс. Уже по одному этому слову видно, что в текст внесен мотив, у Пушкина отсутствующий, однако на самом деле изменения затрагивают не часть строки, а всю ее целиком и этот образный и поэтический фрагмент очень далеко отстоит от пушкинского оригинала.

Кярнер в конце статьи привел как пример удачного перевода свой собственный перевод «Памятника». Автор скромно отметил, что он отвечает замыслу оригинала, сохраняет пушкинские художественные приемы и по возможности точен. Действительно, Кярнер в своем переводе точно следует за оригиналом.

Между тем, перевод Б. Альвер следует за ним не в меньшей степени, поэтому причины выбора стихотворения для учебника А. Сельмета требуют анализа.

Я. Кярнер сохраняет как риторическую структуру, так и набор образов: например, характерный для русской поэтической традиции образ лиры — ср. «в заветной лире» и “lüüral leekival” или «чувства добрые я лирой пробуждал» и “lüüral äratust ma headusele toonid”. В двух других переводах этот образ утрачен, хотя Б. Альвер использует в предпоследнем четверостишии близкий образ арфы. Конечно, у Кярнера лира — «пламенеющая», она несколько отличается от «заветной» (с ее библейскими коннотациями), но этому переводчику свойственно усиливать впечатление от пушкинских строк. Так, стих «не зарастет народная

тропа» в переводе Кярнера звучит как “*ta juurde iialgi ei rohtu rahva tee*”. Переводчик добавил слово *iialgi*, «никогда», которое не находит соответствия в оригинале. Вместо «не зарастет» выходит «никогда не зарастет» — явное усиление. В целом же расхождений с оригиналом у Кярнера немного — наоборот, он точно следует за пушкинским текстом, избегая словотворчества и введения новых образов.

Б. Альвер позволяет себе гораздо больше свободы. Расхождение начинается с первой же строки. Если у Кярнера сохранен пушкинский акцент на «нерукотворности» памятника (ср. “*mis pole tehtud käega*”), то у Альвер акцентировано появление памятника еще при жизни (ср. “*ausamba rajasin ma endal eluaegu*”). И хотя этот смысловой нюанс подразумевается и в оригинале, в переводе он выделен более явно. Можно сказать, что уже в первом четверостишии, которое, пожалуй, наиболее памятное в стихотворении, Б. Альвер позволяет себе отступления от оригинала, задающие тональность ее перевода.

Так, вторая строка, о «народной тропе», у Б. Альвер имеет иные временные оттенки и звучит как “*täis rahva radasid on ümberringi maa*”. Смысл этой строки отличается от строки пушкинской — если в оригинале тропа не зарастет ни сейчас, ни в будущем, то Б. Альвер помещает действие в конкретный момент. Таким образом, у Пушкина — это некоторое предполагаемое состояние, отнесенное к будущему времени. У Альвер время настоящее, из-за чего состояние перестает быть предполагаемым и воспринимается как данность.

Изменения общего плана можно наблюдать и в других строках. Интересное решение Б. Альвер нашла для строки «и назовет меня всяк сущий в ней язык». У Пушкина «язык» — это двойная метонимия: «народ, племя», «представитель народа» и, наконец, орудие говорения. Б. Альвер вводит слово “*koduhõim*” в сочетании “*koduhõimu suus*”. Это слово может быть переведено как «родное племя», а “*suu*” — рот, уста (хотя тут возможен и не буквальный перевод). Переводчик раскрывает метонимию, используя два слова, близких по смыслу, вместо одного многозначного. Для сравнения, в переводе Кярнера мы видим “*iga rahva suus*”.

Наконец, Альвер добавляет в перевод образы, которых не было в оригинале — ср. у Пушкина «И долго буду тем любезен я народу, / Что чувства добрые я лирой пробуждал»; и у Альвер “*Mind kalliks peetakse ja kuulates mu laule / uus põlvkond meenutab, et...*”. «Нового поколения», которое должно «вспомнить» о

заслугах автора, в стихотворении Пушкина нет, хотя идея преемственности, конечно, присутствует. Возможно, Альвер «дополняет» перевод отсылками к авторскому контексту (ср. «Здравствуй, племя младое, незнакомое...» и т.д.).

Мы не считаем здесь нужным оценивать переводы и определять, какой из них лучше или хуже. Переводчики явно стремились к точности, старались передать образность пушкинского стихотворения, его ритмику и строфическую организацию. Тем не менее, Б. Альвер явно следует по стопам А. Ораса, позволяя себе некоторые переводческие вольности. Она, скорее всего, учитывала текст Ораса, на что указывает совпадение некоторых синтаксических и лексических конструкций²⁰. Альвер была близко знакома с Орасом, работала вместе с ним, поэтому вполне возможно, что эти параллели одновременно являются напоминанием, указанием на «Памятник» Ораса и данью уважения переводчику. Но это лишь наше предположение.

Интенции переводчиков, как нам представляется, были разными. Для Ораса оригинал был менее важен, чем стремление к развитию эстонского поэтического языка — именно поэтому он так свободен в переводе. Кярнер, наоборот, даже слишком близко следует за оригиналом, ему важно максимальное соответствие и адекватность перевода. Подход Альвер менее радикален — она позволяет себе больше свободы, чем Кярнер, но в то же время ближе к оригиналу, чем Орас. Очевидно, она избирает срединный путь, пытаясь соблюсти равновесие между двумя подходами.

Видимо всем этим можно объяснить, почему Сельмет предпочел перевод Кярнера. Как было сказано выше, Пушкин — слишком значимая фигура в советском школьном литературном каноне, чтобы можно было позволять «отклонения» от оригинала при переводах. Перевод Я. Кярнера, хоть и сделанный еще до вступления Эстонии в СССР (показательно, однако, что напечатали его в журнале с говорящим названием “Kommunismi teel”), вполне отвечал основным требованиям — он максимально близок к оригиналу и при этом не перегружен отсутствующими у Пушкина образами.

Данное выше описание переводов позволяет нам сделать некоторые выводы о том, как А. Сельмет отбирал тексты для своих учебников. Судя по всему,

²⁰ Ср. “Ei, täitsa ma ei kao!” у Ораса и Альвер; а также “Oo kuula jumalat mu muus” у Ораса и “Oo kuula jumalat, mu vaba Muusa!” у Альвер.

руководствовался он довольно простыми соображениями. Если в распоряжении был один перевод, составитель включал в учебник его. При наличии нескольких вариантов выбирался тот, который соответствовал трем критериям — был выполнен «благонадежным» переводчиком, был современным и максимально полно соответствовал оригиналу.

Несмотря на внешнюю простоту критериев, за ними скрывается строгий контроль государства над тем, что дозволено было видеть и читать школьникам, а что нет. Так, благонадежность и известность автора, вкупе с критерием современности должны были создавать впечатление близости между читателем и произведением прошлой эпохи. В свою очередь, строгое соответствие оригиналу служило не только методическим целям, снимая тем самым возможные варианты интерпретации произведений, но и способствовало укреплению канона на инонациональной почве.

Заключение

Наша работа в целом посвящена формированию советского школьного канона русской литературной классики. В центре внимания был, конечно, более узкий аспект масштабной проблемы — принципы и стратегии переноса пушкинского канона на инонациональную почву при посредстве школьных учебников. Материалом для исследования послужили учебные пособия по литературе, написанные эстонским педагогом Антсом Сельметом в 1949–1955 гг.

В начале работы мы кратко охарактеризовали этапы становления школы в Эстонской Республике и этапы развития школы в советской Эстонии. Сравнивая их, мы попытались показать, что эстонская школа периода независимой республики базировалась на тех же единых принципах, что и советская школа (обучение на родном языке, светскость, всеобщее начальное образование и пр.), что позволило ей перейти к советской системе обучения в целом довольно быстро.

Поскольку начиная с 1940 г. эстонская школа была подчинена общесоюзным установкам и развивалась параллельно со школой советской, мы попытались найти точки соприкосновения в учебных программах русской школы в СССР и школы национальной. Особенно нас интересовал курс русской литературы. Хотя определенное сходство в учебных программах имеется, мы увидели, что способы преподавания и количество информации, преподносимой ученикам национальных школ, разнились. В то же время, как нам удалось установить, несмотря на значительные различия в методике преподавания русской литературы, этот предмет являлся магистральным для национальных школ, и ему уделялось большое внимание, что отражалось на министерской политике в области учебных пособий по литературе.

Прежде чем анализировать формальную структуру учебников, мы обратились к биографии их составителя. Опираясь на материалы личного архива Антса Сельмета, мы составили краткий очерк его служебной биографии. Расцвет карьеры Сельмета в советской Эстонии был обусловлен его лояльностью к новой власти. В довоенной Эстонии Сельмет был, судя по известным нам документам, рядовым учителем. В советской же Эстонии он занял заметное место в системе школьного образования и даже сумел на некоторое время стать монополистом среди авторов-составителей учебников по русской литературе.

Такое положение дел накладывало на Сельмета некоторые обязательства. Так, его пособия должны были строго соответствовать требованиям школьной программы (в плане репертуара) и, кроме того, транслировать официально одобренный школьный литературный канон — со всеми его формальными и содержательными параметрами. Мы показали, что структура учебников в разных классах, само расположение текстов и вопросы способствовали формированию нужного представления об авторах и их произведениях, а также о некоторых вехах русской истории. Для более наглядной иллюстрации этих механизмов мы обратились к отражению в учебниках биографии и творчества А. С. Пушкина как как наиболее «канонического» из русских писателей-классиков.

Прежде чем разбирать особенности представления пушкинского «канона» в эстонских школьных учебниках, мы обратились к эволюции пушкинского мифа в России. Краткий экскурс в эту область был необходим для понимания того, с какими аспектами пушкинского мифа пришлось столкнуться эстонским школьникам, а какие оказались менее актуальными в инациональной и инокультурной среде. Знакомство с Пушкиным в Эстонии началось еще в XIX веке, поэтому ко времени создания ЭССР в эстонской культуре уже сложилось определенное представление о поэте, а также существовала традиция его перевода на эстонский язык.

Характеризуя этапы восприятия Пушкина в Эстонии, мы старались показать, что оно шло совершенно иным путем, нежели на родине поэта. Это восприятие зависело как от культурных (интереса эстонских литераторов к тому или иному направлению в литературе), так и от политических (смена власти, упразднение русифицированной школы) факторов. Поэтому вполне закономерно, что в итоге эстонцы имели совсем другой набор мифологем о Пушкине. Но тем заметнее должно было проходить «встраивание» собственно русских частей пушкинского канона в эстонское представление о поэте.

Естественно, что самым надежным способом воспитать гражданина советской Эстонии с правильным набором истин о Пушкине было внедрение этих истин в систему всеобщего воспитания и обучения, прежде всего — школьного. Так, на примере Пушкина мы показали, что он был представлен ученикам лишь в одной своей ипостаси — как поэт-революционер и свободолобец. Для формирования советизированного образа писателя использовались разные приемы. В первую очередь, это была основательная корректировка данных

биографии, из которой исключались фрагменты идеологически не подходящие, а на остальных деталях, отвечающих идеологии, внимание заострялось отдельно. Все «лишнее» оказывалось за пределами школьной программы, которая для многих людей является единственным средством получения сведений о литературе и писателях.

Во-вторых, основательной фильтрации подвергалось и творчество писателя. Из литературного наследия выбирались произведения, отвечающие сформулированным советской педагогикой темам. При этом трактовка произведений зачастую также подвергалась корректировке — если существовала возможность двойкой интерпретации, она снималась путем элементарного сокрытия информации.

Усвоение материала упрощалось тем, что дети не читали оригинальные хрестоматийные тексты, а имели дело с переводами их на родной язык. Именно на этом этапе мы постарались понять, какими принципами и идеями руководствовался при выборе текстов составитель исследуемых нами учебников.

Как нам представляется, принципы эти были довольно просты, но, тем не менее, в полной мере работали на государственную программу. Так, большое значение имела личность переводчика, а также период, в который этот перевод был выполнен. Ученики должны были прочувствовать свою личную и народную вневременную связь с произведением и его автором. Также, поскольку выбор перевода для учебника — это этап канонизации, было очень важно, чтобы и сам текст был максимально близок к каноническому. Как мы выяснили, именно поэтому в случае с переводом «Памятника» предпочтение было отдано Кярнеру, а не Альвер. Именно поэтому был благополучно «забыт» перевод «неблагонадежного» Ораса, который более характеризует один из этапов развития эстонской поэзии, чем Пушкина-поэта. Между тем, и образ поэта, и текст его произведений должны были быть безупречными. Ради максимального соответствия оригиналу в образном, идейном и содержательном планах (наполнение которых регулировалось все тем же каноном) можно было пренебречь поэтической выразительностью перевода.

Выбрав для своей работы одного автора и одну серию учебных пособий, в дальнейшем мы планируем расширить поле нашего анализа. На данный момент мы видим три направления развития нашей работы.

Первый путь — привлечение учебников других авторов для сравнения, в двух аспектах — синхроническом и диахроническом. Анализ параллельно существовавших эстонских учебников по русской литературе позволит определить границы возможных отклонений от партийных и министерских директив. Обращение же к учебникам довоенным и учебникам постсталинской эпохи позволит выявить динамические изменения в программе по русской литературе. Конечно, для понимания отличительных черт национальных, эстонских учебников, а в более широкой перспективе — региональной специфики школьного литературного канона, мы планируем обратиться к общесоюзным, русским учебникам. Они помогут составить представление о том, насколько курс русской литературы в советской школе был «универсален», и в каких его фрагментах наблюдались наиболее заметные расхождения.

Второй возможный путь исследования — это обращение к учебникам других союзных республик. Поскольку прибалтийские республики вошли в состав СССР довольно поздно, традиционно в массовом советском сознании они оставались своего рода внутренней «заграницей» — местом, где дозволенно чуть больше свободы. Поэтому интересно, насколько здешний русский литературный канон будет отличаться от канона, который транслировался «братским народам» — на Украине и в Белоруссии, а также от канона южных и восточных советских республик.

С другой стороны, если заострить внимание не на каноне, а на школьной советской политике — и это будет третьим возможным развитием нашей работы — то можно соотнести весь имеющийся материал с курсом истории, преподаваемым в советской школе. В частности, об идеологии в курсе истории эстонские ученые писали довольно много. Перспективным кажется нам исследование связей между этими школьными курсами (история и литература) — как наиболее идеологически нагруженными, наиболее явно подверженными интерпретационным искажениям. Такое сопоставление тем более оправдано, что литература в школе также давала определенные исторические сведения школьникам, дополняя в некоторой степени курс школьной истории (ср. сведения о Отечественной войне 1812 г., Полтавской битве и пр.).

Приложение

Сравнительные таблицы²¹

Ants Selmet. Eesti ja vene kirjandus. V klass

Год Автор	1951	1954	1955
А. Пушкин	«Узник» «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях» «Осень» Буря в степи (эпизод из повести «Капитанская дочка») «Зимнее утро»	«Узник» «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях» «Осень» Буря в степи (эпизод из повести «Капитанская дочка») —	«Узник» «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях» «Осень» Буря в степи (эпизод из повести «Капитанская дочка») —
И. Тургенев	Биография «Муму»	— «Муму»	— «Муму»
И. Крылов	О жизни Крылова «Волк и ягненок» «Пруд и река» «Кот и повар» «Волк на псарне» «Щука и кот»	— «Волк и ягненок» — — «Волк на псарне» —	— «Волк и ягненок» — — «Волк на псарне» —
А. Кольцов	«Косарь»	—	—
И. Никитин	«Утро»	—	—
Т. Шевченко	«Жница» —	«Жница» «Завещание»	«Жница» —

²¹ Поскольку мы пишем не о русском культурном, а о русском литературном каноне, в таблицы внесены только авторские произведения (в учебниках также присутствуют былины, народные песни, сказки и пр.). На эстонском языке приведены названия тех произведений, переводы которых не удалось идентифицировать. Названия отрывков, приведенные без кавычек, не являются авторскими — они даны составителями учебников для удобства. Названия в таблице приведены в том виде, как они даны в учебниках.

И. Гончаров	Детство Обломова (из романа «Обломов»)	Детство Обломова (из романа «Обломов»)	Детство Обломова (из романа «Обломов»)
Н. Некрасов	Биография «Мороз, Красный Нос»	— «Мороз, Красный Нос»	— «Мороз, Красный Нос»
М. Лермонтов	«Бородино» «Парус»	«Бородино» —	«Бородино» —
Л. Толстой	Петя Ростов (отрывок из романа «Война и мир»)	—	—
М. Горький	Мемуары (из повести «В людях») Ловля птиц (из повести «В людях») Мальчики (из повести «Детство») —	— — Мальчики (Отрывок из повести «Детство») Страсть к чтению (из повести «В людях»)	— — Мальчики (Отрывок из повести «Детство») Страсть к чтению (из повести «В людях»)
В. Короленко	«Дети подземелья»	«Дети подземелья»	«Дети подземелья»
В. Катаев	«Белеет парус одинокий» (отрывки)	—	—
М. Исаковский	«Слава народу» Разговор на крыльце	— Разговор на крыльце	— Разговор на крыльце
А. Фадеев	Красные флаги (из романа «Молодая гвардия»)	Красные флаги (из романа «Молодая гвардия»)	Красные флаги (из романа «Молодая гвардия»)
А. Орлов	Каевандусе муррукоhas	—	—
С. Маршак	«Наш герб»	—	—
А. Гайдар	—	Фронт (из повести «Школа»)	Фронт (из повести «Школа»)
В. Лебедев-Кумач	—	«Советский простой человек»	«Советский простой человек»

Ants Selmet. Eesti ja vene kirjandus. VI klass

Год Автор	1952	1955
И. Крылов	«Листья и корни» «Ворона и курица» «Слон на воеводстве» — — — —	— — — Биография «Обоз» «Квартет» «Рыбы пляски»
А. Пушкин	Полтавская битва (из поэмы «Полтава») «Дубровский» (в сокращении) — —	Полтавская битва (из поэмы «Полтава») «Дубровский» (в сокращении) Биография «Послание в Сибирь»
М. Лермонтов	Биография «Песнь о купце Калашникове» «Тучи» «Три пальмы» —	Биография «Песнь о купце Калашникове» — — «Мцыри»
Н. Гоголь	«Тарас Бульба» (отрывки) Украинская ночь (отрывок из повести «Майская ночь, или Утопленница») —	«Тарас Бульба» (отрывки) — Биография
Т. Шевченко	Биография Вырос на чужбине я Днепр (из баллады «Причинна» (укр.)) «Завещание»	—
И. Тургенев	«Бежин луг» «Льгов»	«Бежин луг» —

	—	Биография
Н. Некрасов	«Железная дорога» Бурлаки (из поэмы «На Волге») «Несжатая полоса» — —	«Железная дорога» — — Биография «Размышления у парадного подъезда»
Л. Толстой	Гроза (из повести «Отрочество») —	— «После бала»
А. Чехов	Биография «Хамелеон»	Биография «Хамелеон»
М. Горький	«Детство» (отрывки)	—
В. Маяковский	Биография «Десятилетняя песня»	—
Д. Фурманов	Сломихинский бой (из романа «Чапаев»)	—
Н. Островский	Биография «Как закалялась сталь» (отрывки)	—
С. Михалков	«Две подруги»	—
С. Бабаевский	«Кавалер Золотой Звезды» (отрывки)	—
Д. Джабаев	«Ленин и Сталин»	—

Ants Selmet. Vene kirjandus. VII klass

Год Автор	1951	1952	1955
В.И. Ленин	«Приветствие коммунистической молодежи»	«Приветствие коммунистической молодежи»	—
И.В. Сталин	«Горный орел» (из речи на вечере кремлевских курсантов) «Скромность» (из речи на вечере кремлевских курсантов)	«Горный орел» (из речи на вечере кремлевских курсантов) —	—
Д. Джабаев	«Ленин и Сталин» —	— «Великий Сталинский закон»	—
А. Пушкин	Биография «К Чаадаеву» «Арион» «Послание в Сибирь» «Борис Годунов» (сцена из трагедии) «Капитанская дочка» «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...»	Биография «К Чаадаеву» — «Послание в Сибирь» «Борис Годунов» (сцена из трагедии) «Капитанская дочка» «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...»	Биография — — «Послание в Сибирь» «Борис Годунов» (сцена из трагедии) «Капитанская дочка» «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...»
М. Лермонтов	Биография «Смерть поэта» «Мцыри» «Тамань»	— — «Мцыри» «Тамань»	— «Смерть поэта» «Мцыри» —
Н. Гоголь	Биография «Ревизор» Детство и молодость Чичикова (отрывок из романа «Мертвые	Биография «Ревизор» Детство и молодость Чичикова (отрывок из романа «Мертвые	— «Ревизор» Детство и молодость Чичикова (отрывок из романа «Мертвые

	души») Шоссе (отрывок из романа «Мертвые души») Русская тройка (отрывок из романа «Мертвые души»)	души») — Русская тройка (отрывок из романа «Мертвые души»)	души») — —
И. Тургенев	«Бурмистр» «Русский язык»	«Бурмистр» «Русский язык»	«Бурмистр» —
Н. Некрасов	«Размышления у парадного подъезда»	«Размышления у парадного подъезда»	«Размышления у парадного подъезда»
М. Салтыков-Щедрин	«Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил»	«Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил»	«Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил»
Л. Толстой	«После бала» Л.Н. Толстой в статьях В.И. Ленина	«После бала» Л.Н. Толстой в статьях В.И. Ленина	«После бала» Л.Н. Толстой в статьях В.И. Ленина
А. Чехов	Биография «Унтер Пришибеев» «Тоска»	— «Унтер Пришибеев» —	— «Унтер Пришибеев» —
М. Горький	Биография «Песня о соколе» «Песня о буреветнике» «Мать» (из одноименного романа)	Биография «Песня о соколе» «Песня о буреветнике» «Мать» (из одноименного романа)	Биография «Песня о соколе» «Песня о буреветнике» «Мать» (из одноименного романа)
В. Молотов	Речь на похоронах М. Горького 20 июня 1936 года	Речь на похоронах М. Горького 20 июня 1936 года	Речь на похоронах М. Горького 20 июня 1936 года
В. Маяковский	Биография «Владимир Ильич Ленин» (отрывок) «Левый марш» «Рассказ Хренова о Кузнецкстрое и людях Кузнецка»	— — «Левый марш» «Рассказ Хренова о Кузнецкстрое и людях Кузнецка»	— «Владимир Ильич Ленин» (отрывок) «Левый марш» «Рассказ Хренова о Кузнецкстрое и людях Кузнецка»

Н. Островский	Птаха (из романа «Рожденные бурей»)	Птаха (из романа «Рожденные бурей»)	Птаха (из романа «Рожденные бурей»)
А. Твардовский	«Страна Муравия» (отрывок) Meil Nõukogude Liidus	«Страна Муравия» (отрывок) Meil Nõukogude Liidus	— Meil Nõukogude Liidus
А. Толстой	Жребий выпал (из романа «Хождение по мукам» кн. 3)	—	—
А. Фадеев	«Молодая гвардия» (отрывки)	Молодая гвардия» (отрывки)	Молодая гвардия» (отрывки)
М. Шолохов	«Слово о Родине»	«Слово о Родине»	«Слово о Родине»
М. Исаковский	Au Nõukogude võimule!	—	—
К. Симонов	—	«Митинг в Канаде»	«Митинг в Канаде»

Сравнение учебных программ

Автор	Программа		
	1949 г.	1954/55 гг.	1955/56 гг.
	V класс		
А.С. Пушкин	Рассказ об авторе (из воспоминаний Пушина)	О жизни поэта (из воспоминаний Пушина)	О жизни поэта (из воспоминаний Пушина)
	Узник	Узник	Узник
	Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях	Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях	Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях
	Осень		
	Буря в степи (из повести «Капитанская дочка»)	Буря в степи (из повести «Капитанская дочка»)	Буря в степи (из повести «Капитанская дочка»)
	Зимнее утро		
И.С. Тургенев	Рассказ об авторе		
	Муму	Муму	Муму
И.А. Крылов	Волк и ягненок	Волк и ягненок	Волк и ягненок
	Волк на псарне	Волк на псарне	Волк на псарне
А.В. Кольцов	Косарь		
И.С. Никитин	Утро		
Т.Г. Шевченко	Жница	Жница	Жница
И.А. Гончаров	Детство Обломова		
Н.А. Некрасов	Рассказы о жизни		
	Мороз, красный нос	Мороз, красный нос	Мороз, красный нос
Ф.И. Тютчев	Весенняя гроза		
Л.Н. Толстой	Весна		
	Петя Ростов (из романа «Война и мир»)		
М.Ю. Лермонтов	Бородино	Бородино	Бородино
М. Горький	Мальчики	Мальчики	Мальчики

	Страсть к чтению	Страсть к чтению	Страсть к чтению
В.Г. Короленко	Дети подземелья		
В. Катаев	Белеет парус одинокий		
А.А. Фадеев	Метелица (из повести «Разгром»)		
	По долинам и по взгорьям		
	Красные флаги (из романа «Молодая гвардия»)	Красные флаги (из романа «Молодая гвардия»)	Красные флаги (из романа «Молодая гвардия»)
К. Симонов	Сын артиллериста		
Б. Полевой	Повесть о настоящем человеке (отрывок)		
М. Исаковский	Разговор на крыльце	Разговор на крыльце	Разговор на крыльце
А. Мусатов	История трех колосков		
В.В. Маяковский	Песня-молния		
В.И. Лебедев-Кумач	Советский простой человек		
А. Гайдар		Фронт (отрывок из рассказа «Школа»)	Фронт (отрывок из рассказа «Школа»)

	Программа		
Автор	1949 г.	1954/55 гг.	1955/56 гг.
	VI класс		
И.А. Крылов	Листы и корни	Листы и корни	
	Ворона и курица	Ворона и курица	
	Осел и соловей		
		Биография	
			Обоз
			Рыбы пляски
А.С. Пушкин	Песнь о вещем Олеге		
	Полтавский бой (из поэмы «Полтава»)	Полтавский бой (из поэмы «Полтава»)	Полтавский бой (из поэмы «Полтава»)
	Кавказ		
	Анчар		
	Дубровский	Дубровский	Дубровский
	Зимнее утро		
			Послание в Сибирь
М.Ю. Лермонтов	Биография	Биография	
	Песня про купца Калашникова	Песня про купца Калашникова	Песня про купца Калашникова
	Тучи		
			Мцыри
Н.В. Гоголь	Тарас Бульба	Тарас Бульба	Тарас Бульба
	Украинская ночь (из повести «Майская ночь»)		
	Днепр (из повести «Страшная месть»)		
Т.Г. Шевченко	Биография		
	Завещание	Завещание	

		Вырос на чужбине я	
И.С. Тургенев	Бежин луг	Бежин луг	Бежин луг
Н.А. Некрасов	Несжатая полоса		
	Железная дорога	Железная дорога	Железная дорога
			Размышления у парадного подъезда
Л.Н. Толстой	Гроза (из повести «Отрочество»)	Гроза (из повести «Отрочество»)	
			После бала
А.П. Чехов	Хамелеон		Хамелеон
М. Горький	Детство (отрывки из повести)	Детство (отрывки из повести)	
В.В. Маяковский			
	Десятилетняя песня	Десятилетняя песня	
	Я с теми, кто вышел строить и мечь (из поэмы «Хорошо»)		
Д.А. Фурманов	Чапаев (отрывки их повести)		
Н.А. Островский	Биография		
	Как закалялась сталь (главы из романа)	Как закалялась сталь (главы из романа)	
В. Катаев	Флаг		
С. Бабаевский	Кавалер золотой звезды (главы из романа)		
Д. Джабаев	Биография		
	Ленин и Сталин		
М. Исаковский	Слово к товарищу Сталину		

	Программа		
Автор	1949 г.	1954/55 гг.	1955/56 гг.
	VI класс		
А.С. Пушкин	Биография	Биография	
	К Чаадаеву		
	Послание в Сибирь		
	Капитанская дочка	Капитанская дочка	Капитанская дочка
	«Я памятник воздвиг себе нерукотворный»	«Я памятник воздвиг себе нерукотворный»	«Я памятник воздвиг себе нерукотворный»
М.Ю. Лермонтов	Смерть поэта	Смерть поэта	
	Мцыри	Мцыри	Мцыри
Н.В. Гоголь	Ревизор	Ревизор	Ревизор
	Русская тройка (отрывок из поэмы «Мертвые души»)		
И.С. Тургенев	Бурмистр	Бурмистр	
	Русский язык		
А.Н. Островский	Свои люди — сочтемся		
Н.А. Некрасов	Размышления у парадного подъезда	Размышления у парадного подъезда	Размышления у парадного подъезда
	Песня Еремушке		
М.Е. Салтыков-Щедрин	Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил	Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил	
Л.Н. Толстой	После бала	После бала	После бала
А.П. Чехов	Унтер Пришибеев	Унтер Пришибеев	Унтер Пришибеев
М. Горький	Биография	Биография	
	Песня о Соколе		
	Песня о Буревестнике	Песня о Буревестнике	Песня о Буревестнике

		Мать (отрывок из романа)	Мать (отрывок из романа)
И.В. Сталин	Горный орел		
В.В. Маяковский	Отрывок из поэмы «Владимир Ильич Ленин»		
	Отрывок из поэмы «Хорошо»		
		Левый марш	
		Рассказ Хренова о Кузнецкстрое и людях Кузнецка	Рассказ Хренова о Кузнецкстрое и людях Кузнецка
А. Твардовский	Страна Муравия		
А.А. Фадеев	Молодая гвардия (главы из романа)	Молодая гвардия (главы из романа)	
М. Шолохов	Слово о родине		
К. Симонов	Митинг в Канаде	Митинг в Канаде	
Н.А. Островский		Птаха (отрывок из романа «Рожденные бурей»)	Птаха (отрывок из романа «Рожденные бурей»)

Список использованной литературы

1. EAA.5147.1.1 — EAA (Eesti Ajalooarhiiv), f. 5147, nim. 1, a. 1: Kooli-, kutse-, perekonnaseisutunnistused ja tõendid töötamise kohta. Genealoogiline tabel.
2. EAA.5147.1.5 — EAA, f. 5147, nim. 1, a. 5: Tööraamat.
3. EAA.5147.1.11 — EAA, f. 5147, nim. 1, a. 11: Ajalehtede toimetustelt, Emakeele Seltsilt, Riiklikult Kirjastuselt ja teistelt asutustelt saabunud kirjad teenistusalastes ja ühiskondliku tegevuse küsimustes.
4. EAA.5147.1.12 — EAA, f. 5147, nim. 1, a. 12: Kirjavahetus Haridusministeeriumi, Tartu Ülikooli, mitmesuguste organisatsioonide ja eraisikutega õpingute, töökohta otsimise ning teistes küsimustes.
5. EAA.5147.1.41 — EAA, f. 5147, nim. 1, a. 41: Sugulastelt, sõpradelt, tuttavatelt ja teenistusküsimustes saabunud kirjad.
6. EAA.V-322.1k.163 — EAA, f. V-322, s. 02, a. 163: Isiklik toimik — Selmet, Karl Hanto Antsu p.

7. EVK5a — Eesti ja vene kirjandus V klassile / Ants Selmet. Tallinn, 1951.
8. EVK5b — Eesti ja vene kirjandus V klassile / Ants Selmet. Tallinn, 1954.
9. EVK5c — Eesti ja vene kirjandus V klassile / Ants Selmet. Tallinn, 1955.
10. EVK6a — Eesti ja vene kirjandus VI klassile / Ants Selmet. Tallinn, 1952.
11. EVK6b — Eesti ja vene kirjandus VI klassile / Ants Selmet. Tallinn, 1955.
12. VK7a — Vene kirjandus VII klassile / Ants Selmet. Tallinn, 1951.
13. VK7b — Vene kirjandus VII klassile / Ants Selmet. Tallinn, 1952.
14. VK7c — Vene kirjandus VII klassile / Ants Selmet. Tallinn, 1955.

15. Программа 1949 — Программы по русскому языку и литературному чтению для V–VII классов / Министерство просвещения Эстонской ССР. Таллинн, 1949.
16. Русский язык для эстонских школ на 1947–1948 учебный год / Министерство просвещения Эстонской ССР. Таллинн, 1947.
17. Русский язык для эстонских школ на 1948–1949 учебный год / Министерство просвещения Эстонской ССР. Таллинн, 1948.
18. Русский язык для эстонских школ на 1949–1950 учебный год / Министерство просвещения Эстонской ССР. Таллинн, 1949.

19. Програма 1954 — Keskkooli programmid 1954/1955. õppeaastaks. Kirjanduslik lugemine / Eesti Riiklik Kirjastus. Tallinn, 1954.
20. Keskkooli programmid 1955/1956. õppeaastaks. Kirjanduslik lugemine / Eesti Riiklik Kirjastus. Tallinn, 1955.
21. Киви — *Киви О.* Библиография переводов произведений А.С. Пушкина на эстонский язык (1949–1990) // А.С. Пушкин и Эстония. Сборник статей к 200-летию со дня рождения поэта. Тарту, 1999.
22. Laidvee — *Laidvee H.* Puškini eesti keeles ilmunud tööde bibliograafia // Puškin eesti keeles. Tallinn, 1949.
23. Анненкова — *Анненкова А.А.* Отражение личности А.С. Пушкина в народном сознании // Пушкин и современная культура. М., 1996.
24. Аннусон — *Аннусон Ю.* Народное образование в Эстонии. Таллинн, 1925.
25. Белинский — *Белинский В.Г.* Сочинения Александра Пушкина. Статья пятая // Белинский В.Г. Полное собрание сочинений: В 13 т. Т. 7. М., 1955.
26. Бельчиков — *Бельчиков Н.Ф.* Пушкин и наша современность // Труды первой и второй всесоюзных пушкинских конференций. М.–Л., 1952.
27. Вдовин, Лейбов — *Вдовин А.В., Лейбов Р.Г.* Хрестоматийные тексты: русская поэзия и школьная практика XIX столетия // Хрестоматийные тексты: русская педагогическая практика XIX века и поэтический канон. Тарту, 2014.
28. Веселко [1] — *Веселко А.М.* Пушкин и Лермонтов в эстонских учебниках по русской литературе 1949–1955 гг.: бакалаврская работа. Тарту, 2012. Рукопись.
29. Веселко [2] — *Веселко А.М.* Переводы Пушкина на эстонский язык в учебниках по литературе 1940–50-х гг. в ЭССР: семинарская работа. Тарту, 2013. Рукопись.
30. Воробьев — *Воробьев П.Г.* Лирика Пушкина в средней школе // Пушкин в школе. Сборник статей. М., 1951.
31. Гордин — *Гордин А.Я.* Распад, или Переключка во мраке // Знание — сила. М., 1990. № 12.
32. Золотухина — *Золотухина О.* Изучение русской литературы в советской школе // Трансформации русской классики.
<http://transformations.russian-literature.com/metodologicheskie-osnovy-izuchenija-russkoj-literatury-v-shkole-sov-period> (03.05.2014)

33. Исаков 1973 — *Исаков С.Г.* Русская литература в Эстонии в XIX веке: дисс. ... д-ра филол. наук. Тарту, 1973.
34. Исаков 1973 [2] — Русский язык и литература в учебных заведениях Эстонии XVIII–XIX столетий. I. Тарту, 1973.
35. Исаков 1974 — Русский язык и литература в учебных заведениях Эстонии XVIII–XIX столетий. I. Тарту, 1974.
36. История — Школа и педагогика в период империализма (с конца XIX века по октябрь 1917 года). История школы и педагогики в СССР и других социалистических странах // История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. М., 1982.
37. Кооп — *Кооп А.В.* Образование и социализм: о закономерностях развития и функциях системы образования при социализме. Таллинн, 1983.
38. Лейбов — *Лейбов Р.Г.* Художественный текст как механизм репликации и «Золотой век» русской литературы // Пушкинские чтения в Тарту 5: Пушкинская эпоха и русский литературный канон: В 2 ч. Тарту, 2011.
39. Лебедев — *Лебедев А.М.* Литературное чтение на русском языке в национальной школе. М., 1952.
40. Липаев — *Липаев А.А.* Преподавание русской литературы в VIII классе нерусской школы: пособие для преподавателей. М., 1952.
41. Лоскутова — *Лоскутова М.* Национальный литературный канон в средней школе. Заметки о новых подходах к социальной истории образования // Новое литературное обозрение. № 51. М., 2001.
42. Мануйлов — *Мануйлов В.* Любимый поэт Советского Союза // Портреты любимых писателей. Петрозаводск, 1937.
43. Медынский — *Медынский Е.Н.* Народное образование в СССР. М., 1952.
44. Муравьева — *Муравьева О.С.* Образ Пушкина: исторические метаморфозы // Легенды и мифы о Пушкине. СПб., 1995.
45. Паперный — *Паперный З.М.* В борьбе за подлинного Пушкина // Пушкин в школе. Сб. ст. М., 1951.
46. Правда — Слава русского народа // Правда. 1937. 10 февраля. № 10.
47. Пушк. в школе — Пушкин в школе. Сборник статей в помощь учителю. Вологда, 1949.
48. Пярли 1983 — *Пярли Ю.К.* Из истории рецепции поэзии А.С. Пушкина в Эстонии в 1930-е годы // Проблемы пушкиноведения. Рига, 1983.

- 49.** Пярли 1987 — *Пярли Ю.К.* Пушкин в восприятии эстонской культуры конца XIX в. // Пушкинские чтения в Тарту. Тезисы докладов научной конференции 13–14 ноября 1987 г. Таллинн, 1987.
- 50.** Сенькина — *Сенькина А.* Изящная словесность как дидактический материал: к истории русской литературной хрестоматии (первая половина XIX в.) // Хрестоматийные тексты: русская педагогическая практика XIX века и поэтический канон. Тарту, 2014.
- 51.** Советкин — *Советкин Ф.Ф.* Родной язык в национальной школе // Национальные школы РСФСР за 40 лет / Под ред. Ф.Ф. Советкина. М., 1958.
- 52.** Тургенев — Речь по поводу открытия памятника А.С. Пушкину в Москве // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения. Т. 12. М., 1986.
- 53.** Чистяков — *Чистяков В.М.* Развитие методической мысли по вопросам преподавания русского языка в нерусских школах за 40 лет Советской власти // Национальные школы РСФСР за 40 лет / Под ред. Ф.Ф. Советкина. М., 1958.
- 54.** Чтение — Литературное чтение в школе. Методическое пособие для учителя. М., 1951.
- 55.** Эланго А. — *Эланго А.Ю.* Из истории эстонской школы и педагогической мысли. Тарту, 1979.
- 56.** Эланго Ы. — *Эланго Ы.* Школа и просвещение. Образование и наука // История Эстонской ССР: В 3 т. Таллинн, 1974. Т. 3.
- 57.** Энциклопедия — Пушкинская энциклопедия. Произведения. Вып. 1: А – Д. СПб., 2009.
- 58.** Ямпольский — *Ямпольский М.Б.* Литературный канон и теория «сильного» автора // Иностранная литература, № 12. М., 1998.
- 59.** Andersen — *Andersen L.* Koolid iseseisvas Eestis // Andersen, Lembit. Eesti kooli ajalugu. Tallinn, 1995.
- 60.** Gontšarov — *Gontšarov N.* Nõukogude pedagoogika põhejooni // Nõukogude kool. Tallinn, 1940. №1.
- 61.** Halberg — *Halberg P.* Õppekirjanduse väljaandmine eesti vabariigis 1918-1940 // Kooliraamatu arengust Eestis. Tartu, 1996.
- 62.** Jaanvärk — *Jaanvärk E.* Meie algkoolide ja -klassiliste koolide vene keele programmides // Nõukogude kool. Tallinn, 1954. №11.

63. KJK — Puškini jubel // Kunst ja Kirjandus. 1936. № 13.
64. Kärner — *Kärner J.* Moonutatud Puškin // Varamu. 1940. № 5.
65. Laul — *Laul E.* Õpiku kohast rahvuslikus kultuuris // Kooliraamatu arengust Eestis. Tartu, 1996.
66. Looming — *J.S. Puškin* Nõukogude Venes // Looming. 1937. № 2.
67. Läänemets — *Läänemets U.* Hariduse sisu ja õppekavade arengust Eestis. Tallinn, 1995.
68. Nagel — *Nagel V.* Hariduspoliitika ja üldhariduskorraldus Eestis aastatel 1940–1991. Dissertatsioon. Tallinn, 2006.
69. Paukson — *Paukson H.* Aleksander Puškin: valik luulet // Kunst ja kirjandus. 1936. № 18.
70. Pilve — *Pilve E.* Ideoloogiline kasvatus nõukogude koolitunnis hilisstalinistlikus Eesti NSVs // Tuna. Ajalookultuuri ajakiri. Tallinn, 2010. № 4.
71. Raudsepp — *Raudsepp A.* Eesti hariduspoliitika nõukogude ajal (1944-1991) // Eesti Vabariik 90. Konverentsi kogumik. Pärnu, 2008.
72. Salum — *Salum A.* Kolmas pöördumine Puškini poole // Keel ja kirjandus. 1974. № 6.
73. Suits — *Suits G.* Posthuumne Puškin // Looming. 1937. № 2.
74. Urgart — *Urgart O.* Puškin eesti keeles // Looming. 1937. № 2.

Vene klassika eesti koolide kirjandusõpikutes 1940. –1950. aastatel (A. Selmeti õpikute põhjal)

Kokkuvõte

Käesolevas töös käsitletakse vene kirjanduse kaanoni ajalugu ning tema kajastamist nõukogude kooliõpikutes. Kool oli ja jääb üheks tähtsaimaks asutuseks, mis kujundab arusaama kirjandusklassikast ning määrab tema vastuvõtu ja tõlgendamise suunad. Nõukogude võimu kontroll avaliku elu üle oli täielik, eriti põhjalik oli see haridussüsteemis. Siin kinnistus ametlik kaanon õppeprogrammides ning see edastati õpilastele õpikute ja lugemike kaudu. Vene kirjandus oli NSV Liidus vältimatu osa uuest nõukogude kultuurist ning rahvuskool muutus nõukogude tõlgenduses vene kirjanduse juurutamise vahendiks.

Antud uurimustöö põhiobjektideks olid vene kirjanduse õpikud eesti koolidele 1940. – 1950. aastate keskpaigani. Töös analüüsiti kaheksat õpikut: “Eesti ja vene kirjandus V klassile” (1951, 1954, 1955), “Eesti ja vene kirjandus VI klassile” (1952, 1955), “Vene kirjandus VII klassile” (1951, 1952, 1955). Kõikide õpikute koostajaks oli Ants Selmet. Antud töö eesmärgiks oli näidata, kuidas hõlbustasid koolimaterjalide ettevalmistus ja õpetamise meetodid vene kirjanike loomingut kanoniseerimist võõras kultuuriruumis. Eraldi näitena on töös käsitletud Puškini müüti: uuritud on, kuidas kasutati poeedi biograafiat ja loomingut õpilaste ideoloogilises kasvatuses.

Töö alguses on lühidalt iseloomustatud kooli kujunemise etappe Eesti Vabariigis ning kooli arenguetappe nõukogude Eestis. Üritatud on leida sarnasusi NSVL vene kirjanduse õppeprogrammides vene koolides ning rahvuskoolis. Vaatamata leitud sarnasustele tuli nentida, et õpetamismeetodid ning informatsiooni kogused, mis esitati rahvuskooli õpilastele, olid teistsugused.

Enne õpikute formaalse ülesehituse analüüsi algust pöörati tähelepanu koostaja biograafiale. Uurides Ants Selmeti isiklikku arhiivi Eesti Ajalooarhiivis oli võimalik jälgida tema elulugu ning karjääri arenguetappe. Lojaalsus NSVL võimule aitas A. Selmetil saada silmapaistvaks tegelaseks eesti pedagoogikas ning isegi luua ajutine monopol vene kirjandusõpikute koostamisele.

Tööst selgub, et A. Selmeti õpikud olid vastavuses ametlike nõudmistega kooliprogrammis ning andsid edasi põhilisi nõukogude ideoloogilise kasvatuses seisukohti. Õpikute ülesehitus, tekstide asetus ning küsimused aitasid kaasa kirjanikest ja nende loomingust vajalike arusaamade kujunemisele. Nende mehhanismide

konkreetsema illustratsiooni jaoks oli teostatud A. Puškini biograafia ja loomingu analüüs A. Selmeti õpikutes. See analüüs kajastub antud töös lühikese ülevaadena Puškini müüdi evolutsioonist Venemaal ja NSV Liidus, seejärel on kirjeldatud Puškini loomingu vastuvõttu Eestis. Vastuvõtt sõltus nii kultuurilistest kui ka poliitilistest (võimuvahetus, venestatud koolide likvideerimine) faktoritest.

Üheks lihtsaimaks nõukogude Eesti kodaniku kasvatusviisiks, mis hõlmas endas “õiget” Puškini loomingupagasi, oli nende tõdede juurutamine haridussüsteemi. Ideeliselt “õige” kirjaniku kuvandi loomiseks kasutati erinevaid meetodeid: näiteks, kirjaniku eluloofaktide põhjalikku korrigeerimist. Põhjaliku tsensuuri läbis ka kirjaniku looming: sealt valiti välja teosed, mis vastasid nõukogude ideoloogia poolt kujundatud pedagoogilise mõtte teemadele.

Tõlketekstide repertuaar õpikutes ja nende analüüs aitas välja tuua põhimõtted, mille põhjal tekste õpikutesse valiti. Näiteks, tähtsaks peeti tõlkija isiksust ning konkreetset ajavahemikku, mil tõlge teostati. Õpilaselts eeldati isikliku seose tunnetamist teose ja tema autoriga. Tähtis oli ka tõlke optimaalne sarnasus originaalile.

Tulevikus kavandame laiendada käesolevas töös esitatud põhimõtteid kolmes erinevas suunas. Esiteks, lisada õpikuid teistelt eesti autoritelt, võrdlemaks neid omavahel nii sünkroonilisel kui ka diakroonilisel tasandil. Teisalt, uurida ka teiste endiste NSVL vabariikide õpikuid, ning kolmandaks, pöörata tähelepanu kirjanduskaanoni asemel nõukogude koolipoliitikale ehk kõrvutada olemasolevat materjali kooli ajalookursusega.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, **Anna Vesselko (isikukood: 49005217012)**

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

“Vene klassika eesti koolide kirjandusõpikutes 1940. – 1950. aastatel (A. Selmeti õpikud)”

mille juhendaja on

lektor Tatjana Stepaništševa

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 28.05.2014

(allkiri)