

УДК 821.161.1“18”

ИЗОБРАЖЕНИЕ ШКОЛЫ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX В.: ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

Светлана Викторовна Бурдина

д. филол. н., профессор кафедры русской литературы

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614990, Пермь, ул. Букирева, 15. swburdina@rambler.ru

Ольга Анатольевна Мокрушина

аспирант кафедры русской литературы

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614990, Пермь, ул. Букирева, 15. Mokrushina87@gmail.com

В статье выявляются истоки возникновения школьной темы в отечественной литературе, намечаются основные тенденции, которые складываются в изображении школьной жизни к концу XIX столетия, показывается специфика единого образа школы, сформировавшегося в русской классической литературе. Рассматривается своеобразие изображения школы и воплощения образа учителя в творчестве Н. В. Гоголя, Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова, а также писателей второго ряда – Н. Г. Помяловского и Н. Г. Гарина-Михайловского. Обращаясь к ключевому «школьному» произведению этого периода «Очерки бурсы» Н. Г. Помяловского, авторы отмечают последовательность, бескомпромиссность и некоторую прямолинейность социальной критики писателя.

Выясняется, что школа может изображаться писателями в кругозоре ученика («Очерки бурсы» Н. Г. Помяловского, «Подросток» Ф. М. Достоевского «Детство Темы» и «Гимназисты» Н. Г. Гарина-Михайловского), учителя («Три сестры», «Учитель», «Учитель словесности», «На подводе», «Человек в футляре» А. П. Чехова), чиновника, призванного надзирать за учебным процессом («Ревизор» Н. В. Гоголя). Подчеркивается, что вне зависимости от того, чья точка зрения представлена в тексте, отношение к школе во всех этих произведениях оказывается чаще всего негативным, а критический пафос – доминирующим. Метафоры, раскрывающие суть отношения русских классиков к школе (ад – тюрьма – суд – управа благочиния – полицейская будка), а также устойчивый компонент «школьного текста» оппозиция «школа – дом» окончательно завершают создание образа русской дореволюционной школы как пространства несвободы.

Ключевые слова: русская литература XIX века; «школьный текст»; педагогический дискурс; образ; мотив.

Первым произведением русской классики, в котором «учебные ситуации» оказываются концептуально значимым элементом, можно считать комедию Д. И. Фонвизина «Недоросль». Несмотря на то что школа не показана здесь как самостоятельная структура, эта пьеса имеет непосредственное отношение к формированию «школьного текста» как специфического феномена в отечественной литературе¹. Тема образования раскрывается Фонвизиним в соответствии с жанровой природой комедии и общими представлениями классицистов о назначении искусства.

Автор «Недоросля», как и другие представители эпохи Просвещения, придавал воспитанию

и образованию первостепенное значение, что отразилось в системе персонажей пьесы и ее сюжетно-композиционной организации. Среди действующих лиц комедии три учителя (Кутейкин, Цыфиркин и Вральман); эпизоды уроков и экзамена, который держит Митрофан, не только оживляют действие, но и раскрывают важнейшие для автора проблемы.

В пьесе можно выявить ряд моментов, которые получают развитие в произведениях о школе, написанных в последующие периоды. Фонвизин создает образы-типы ленивого, нелюбопытного ученика (Митрофан), профессионально непригодного учителя, случайно оказавшегося на своей должности (бывший кучер Вральман), са-

моуверенной малограмотной родительницы, беззастенчиво вмешивающейся в «учебный процесс» (госпожа Простакова); обнаруживают комический потенциал ситуации урока и экзамена, который впоследствии станет устойчивым элементом структуры произведений о школе, особенно предназначенных детям, показывает связь между положением в сфере образования и состоянием общества в целом.

Еще в одной знаменитой русской комедии – «Ревизоре» – небольшая зарисовка жизни учебных заведений города, возникающая в диалоге городничего с чиновниками, становится органичной частью созданного Гоголем сатирического мира. Специфика художественного обобщения в «Ревизоре» заключается в том, что, по верному замечанию Ю. В. Манна, «стремление к максимальной широте изображения совмещается с его «округлением», ограничением, все выступает в одном» [Манн 1996: 157]. Подход к изображению школы (в данном случае – училища) соответствует авторской интенции «*собрать в одну кучу все дурное в России... и разом посмеяться над всем*» [Гоголь 1952: 440].

Вложенный в уста городничего рассказ об учительских странностях и причудах оказывается в одном ряду с историями о судьбе, берущем взятки борзыми щенками, и враче городской больницы Христофоре Ивановиче, не знающем ни одного слова по-русски: «Один из них, например, вот этот, что имеет толстое лицо... Не вспомню его фамилию, никак не может обойтись без того, чтобы взошедши на кафедру, не сделать гримасу, вот этак... То же я должен вам заметить и об учителе по исторической части. Он ученая голова – это видно, и сведений нахватал тьму, но только объясняет с таким жаром, что не помнит себя. Я раз слушал его: ну покамест говорил об ассириянах и вавилонянах – еще ничего, а как добрался до Александра Македонского, то я не могу вам сказать, что с ним сделалось. Я думал, что пожар, ей-богу! Сбежал с кафедры и что есть силы хватать стулом об пол. Оно конечно, Александр Македонский герой, но зачем же стулья ломать?» [Гоголь 1951: 15].

В свойственной ему манере Гоголь сгущает краски и заостряет линии, порой доводя преувеличение до гротеска. Это объясняется тем, что субъектом речи здесь является хитрый, опытный, но малообразованный чиновник, и характер изображенной картины адекватен в средствах ее создания. Заслуживает внимания мысль Е. Синцова: «В ревизии всезнающего городничего присутствует одна странность. Он не говорит о каких-то серьезных упущениях и злоупотреблениях... Его заботит лишь одно: как убрать из

вверенных ему заведений отличительные особенности, привнесенные туда человеком и его индивидуальностью. Это арапник на стене и взятки борзыми щенками – свидетельство любви судьбы к охоте. <...> Это ломающий стулья учитель...» [Синцов 2013: 417].

Конечно, «нестандартные» учителя представлены в «Ревизоре» именно как внесценические персонажи сатирической комедии – отсюда соответствующая стилистика, – но абсурдность ситуации заключается не только в экстравагантном поведении преподавателя во время урока, но и в первую очередь в выводах, которые делают инспекторы после посещения занятий. Так, зритель училищ Хлопов жалуется на одного из своих подчиненных: «Вот еще на днях, когда зашел было в класс наш предводитель, он скроил такую рожу, какой я никогда еще не видывал. Он-то ее сделал от доброго сердца, а мне выговор: зачем вольнодумные мысли внушаются юношеству» [Гоголь 1951: 15]. Прав В. И. Мильдон: «Любой комментарий бледнеет рядом с таким текстом: рожа внушает вольнодумные мысли! Не надо думать, не надо говорить – можно, оказывается, просвещать/развращать одним выражением лица» [Мильдон 2002: 119].

Таким образом, в «Ревизоре» возникает отсутствовавшая в «Недоросле» не маловажная для литературы XX в. проблема зависимости учебных заведений от произвола чиновников (сетования робкого и осторожного Луки Лукича Хлопова: «Не приведи господь служить по ученой части! Всего боишься: всякий мешается, всякому хочется показать, что он тоже умный человек» [Гоголь 1951: 15] – до сих пор не потеряли своей актуальности).

«Ревизор» – не единственное произведение Гоголя, в котором отражены те или иные реалии школьного быта. Читая повести «Вий» и «Тарас Бульба», мы можем составить беглое представление о жизни бурсы, специфического закрытого учебного заведения для подготовки священнослужителей; в «Мертвых душах» есть несколько выразительных деталей, дающих возможность понять, как виделась Гоголю система образования в современной ему России. Колоритен и в то же время типичен эпизодический образ учителя, большого любителя «тишины и хорошего поведения», ненавидящего «умных и острых мальчиков», но привечающего не блещущего талантами приспособленца Чичикова.

Если в произведениях Гоголя школа – лишь часть мира (к тому же не самая главная), то в «Очерках бурсы» Н. Г. Помяловского – это основное место действия, главный предмет изо-

бражения, образ, отражающий авторское видение действительности в целом.

«Очерки бурсы» (1862–1863) – произведение, очень характерное для русской литературы 60-х гг. XIX в. как в жанровом отношении, так и в плане общей картины мира, возникающей на страницах книги. Обратим внимание на то, что к жанровой форме книги новелл или очерков как своеобразной переходной ступени на пути к роману обращаются в эти годы многие авторы. Однако только «Очерки бурсы» стали настоящей классикой. Исследователи ставят эту книгу в один ряд с «Записками из мертвого дома» Достоевского, «Губернскими очерками» Салтыкова-Щедрина, «Нравами Растеряевой улицы» Г. Успенского – произведениями, в которых возникает образ России «мертвой, антипоэтической».

В этом смысле наиболее очевидная и показательная аналогия, отмеченная еще Д. И. Писаревым в статье «Погибшие и погибающие», – книга Достоевского «Записки из мертвого дома», тоже имеющая документальную основу и интересная читателю с точки зрения фактологии, отчасти близкая «Очеркам бурсы» по сюжетно-композиционной структуре, стремлению автора к систематизации социально-психологических типов и отдельным общим мотивам. Помяловский, не сопоставимый с автором «Записок из мертвого дома» по масштабу своего дарования, не претендует на глубину проникновения в суть человеческой природы и широту обобщения, свойственных Достоевскому. Безусловно, различается и общий взгляд писателей на действительность. В качестве примера можно вспомнить, что Достоевский вернулся с каторги глубоко религиозным человеком, Помяловский же покинул бурсу атеистом.

Но очевидно одно: бурса – это школа-тюрьма, пространство несвободы, пребывание в котором мучительно для любого нормального человека, бурса – еще один вариант «мертвого дома». Мотив отсутствия свободы проходит через все повествование и реализуется на разных уровнях художественной структуры. Учителя, требующие от учеников бессмысленной зубрежки, выполняют функции надсмотрщиков и карателей, их главное средство обучения – розги, к ним прибегают не только самые безжалостные педагоги, но и те, кто пользуется репутацией либералов. Например, Лобов «имел обыкновение ходить в класс с длинным березовым хлыстом» [Помяловский 1980: 320], у Долбежина «было положено за священнейшую обязанность в продолжение курса непременно пересечь всех – и прилежных и скромных, так, чтобы ни один не ушел от лозы» [там же: 321].

Изображенное пространство, характеризующееся замкнутостью, теснотой, холодом, противопоставлено пространству дома: «Огромная комната, вмещающая в себе второуездный класс училища, носит характер казенщины, выражающей полное отсутствие домовитости и приюта» [там же: 260]. Г. А. Островатикова справедливо отмечает: «Бурсацкое училище... сразу выступает в функции другого, чужого, мертвого дома. Бурса – казенный дом. И дело не только в этом... духовное училище выступает как антидом, средоточие всего, что угрожает жизни» [Островатикова 2010: 102]. Оппозиция «бурса – дом» возникает в произведении Помяловского неоднократно. Так, главному автобиографическому герою Карасю семейная жизнь «казалась... полным блаженством, выше которого нет на свете, бурсацкая – царством бесконечных мучений... домой хотелось, домой!» [Помяловский 1980: 363]. Самым страшным наказанием для ученика было лишение возможности посещения дома: «Для Карася не было наказания тяжелее, как неотпуск домой... Не понимают педагоги и понимать не хотят, что они, когда запрещают человеку, в виде наказания, переступить порог отцовского дома, то этим самым вгоняют его в скуку, тоску и апатию» [там же: 389].

Бурса – это не просто «антидом», это «антимир», где система ценностей искажена, у людей вместо имен грубые прозвища (Шестиухая Чабря, Хорь, Плюнь, Порося, Сатана, Копыто, Блоха, Лягва и т.д.), игры жестоки и опасны, а результат обучения прямо противоположен тому, ради чего учебные заведения существуют: «Многие честные дети честных отцов возвращаются домой подлецами; многие умные дети умных родителей возвращаются домой дураками. Плачут отцы и матери, отпуская сына в бурсу, плачут и принимая его из бурсы» [там же: 369]. Обитатели этого «антимира» говорят на своем особом языке, не совсем понятном тем, кто находится за его пределами².

Парадоксально, но училище для подготовки священнослужителей вызывает у повествователя стойкую ассоциацию с адом: «Если бы привести в класс свежего человека, не слыхавшего стенаний бурсака, он подумал бы, что это грешные души воют в аду» [там же: 284].

В «Очерках бурсы» можно увидеть скрытую полемику с Л. Н. Толстым, который опоэтизировал детство как лучшую пору в жизни человека. «Счастливая, счастливая невозвратная пора детства! Как не любить, не лелеять воспоминаний о ней?» [Толстой 1978: 36] – восклицает близкий автору Николай Иртенев, выступающий в автобиографической трилогии в роли рассказчика.

Разночинец Помяловский, имевший совсем иной, нежели дворянин Толстой, жизненный опыт, устами автобиографического героя Караса утверждает: «Все уверены, что детство есть самый счастливый, самый невинный, самый радостный период жизни, но это ложь: при ужасающей системе нашего воспитания, во главе которой стоят черные педагоги, лишенные деторождения; – это самый опасный период, в который легко развратиться и погибнуть навеки» [Помяловский 1980: 368]. Подтверждением этого вывода становятся частные судьбы персонажей, чья жизнь загублена бурсой (например, Аксютка, который из мальчика «сильной воли и крепкого ума» превращается в вора). Тема тяжелого детства традиционна как для русской, так и для западноевропейской литературы XIX в., однако автор «Очерков бursы» делает в раскрытии этой темы свои жесткие и определенные акценты: главными виновниками искаленной психики детей являются, как выражается писатель, «черные педагоги» и вся система воспитания в целом.

В книге Помяловского, как и в других произведениях о школе, изображены две группы персонажей: учителя и ученики, в каждой из которых выделяются свои типы (один из очерков так и называется – «Бурсацкие типы»), описанные автором с анализом и скрупулезностью исследователя в соответствии с традициями «натуральной школы». Следуя выбранной жанровой форме цикла очерков, Помяловский не стремится к сюжетной динамике, он делает акцент на нравоописании, раскрывая перед широкой читательской аудиторией грани жизни, о которых она не имела достаточного представления. Именно это и определяет место «Очерков бursы» в истории отечественной литературы.

Закрытое учебное заведение другого рода встречаем мы в романе Ф. М. Достоевского «Подросток» – произведении, которое, по мнению многих исследователей, имеет жанровые черты романа воспитания. Эта разновидность романа, с точки зрения М. М. Бахтина, характеризуется тем, что «жизнь с ее событиями, освещенная идеей становления, раскрывается как опыт героя, школа, среда, впервые образующие и формирующие характер героя и его мировоззрение» [Бахтин 1975: 204]. В основу сюжета книги, написанной в форме исповеди, положено духовное становление центрального героя, его постепенное взросление в «школе жизни».

Описывая обучение Аркадия Долгорукого у Тушара, Достоевский, с одной стороны, опирается на впечатления собственного детства (пансион Л. И. Чермака, куда будущий писатель был определен вместе с братом), с другой – продолжает

литературную традицию. Е. И. Краснощекова проводит явно прослеживающуюся параллель между изображенным в «Подростке» пансионом Тушара и школой мистера Крикла из романа Ч. Диккенса «Жизнь Дэвида Копперфилда, рассказанная им самим» (см. подробнее: [Краснощекова 2003]).

Пансион Тушара показан в романе Достоевского «в кругозоре героя» (М. Бахтин), сам рассказ о нем Аркадия становится обвинением его отцу Версиллову, к которому подросток испытывает сложное чувство любви-ненависти. Именно этим объясняется тональность рассказа Аркадия о годах учения, которые стали для него одним из самых тяжелых периодов в жизни. Несмотря на то что «Подросток» и «Очерки бursы» – абсолютно разные произведения с точки зрения предмета изображения, жанра, стиля, субъективной организации и общей концепции действительности, подход к изображению школы в них во многом совпадает. Пансион Тушара, как и бурса, становится местом, где унижается человеческое достоинство, педагоги проявляют садистские наклонности, а воспитанники мечтают о бегстве. В монологе-исповеди, обращенном к отцу, Аркадий погружается в мучительные воспоминания: «...Тушар схватил меня за вихор и давай таскать. “Ты не смеешь сидеть с благородными детьми, ты подлого происхождения и все равно что лакей!” И он пребольно ударил меня по моей пухлой румяной щеке. Ему это тотчас же понравилось, и он ударил меня во второй и в третий раз. Я плакал навзрыд, я был страшно удивлен. Цельный час я сидел, закрывшись руками, и плакал-плакал» [Достоевский 1990: 251]. Унижения, которые переживает Аркадий в пансионе, становятся одной из причин его погружения в «подполье», «особое духовное пространство, где формируются характеры и генерируются идеи» [Креницын 2001: 139].

Школа показана как один из этапов формирования личности центрального героя и в повестях Н. Г. Гарина-Михайловского «Детство Темы» (1892) и «Гимназисты» (1893), составивших две первые части автобиографической тетралогии писателя. Эти произведения обычно рассматривают в одном контексте с повестями о детстве С. Аксакова, Л. Толстого, М. Горького, где мы тоже видим «жизнь, освещенную идеей становления» (М. Бахтин).

Гарин-Михайловский, создавая достаточно детальную картину школьной жизни, как и его предшественники, использует мрачные краски. В рассказе о гимназических нравах совмещаются два субъекта сознания: в авторские характеристики вплетается точка зрения персонажа, одна-

ко существенных расхождений между взглядами на школьную действительность автора и героя нет.

Тема Карташов, мальчик из благополучной, хотя и не лишенной определенных проблем семьи, поначалу охваченный радостными ожиданиями, сталкивается с жестокостью, бездушием школьного мира, живущего по непонятным ребенку законам. Опять, как и в «Очерках бурсы», школа изображается как «антидом» – пространство чужое, враждебное, где герой подвергается многочисленным испытаниям.

В «Очерках бурсы» школа напоминает ад или тюрьму, в «Детстве Темы» в уста матери главного героя автор вкладывает сравнение гимназии с судом: «... в теперешнем виде наша гимназия мне напоминает суд, в котором есть и председатель, и прокурор, и постоянный подсудимый и только нет защитника этого маленького и, потому что маленького, особенно нуждающегося в защите подсудимого...» [Гарин-Михайловский 1981: 97].

В первых двух повестях тетралогии Гарина-Михайловского изображено немало педагогов, которые могут быть отнесены к типу «учителя-чудовища» (М. В. Власова). Так, об учителе латинского языка Хлопове сказано, что это «был тиран – убежденный и самолюбивый». Не вызывает сомнения для понимания авторского отношения к персонажу и характеристика преподавателя словесности Козарского: «Ученики видели маленькие серые, злые, как у цепной собаки, глаза. Он и рычал как-то по-собачьи. Трудно было заставить его улыбнуться, но когда он улыбался, еще труднее было признать это за улыбку, точно кто насильно растягивал ему рот, а он всеми силами этому противился» [там же: 193]. В портретных описаниях педагогов часто подчеркивается их антиэстетичность и болезненность, что в совокупности создает ощущение безрадостной, нездоровой атмосферы в учебном заведении. «Желтый» учитель географии «то и дело харкал и плевался во все стороны» [там же: 70]; у латиниста «несмотря на молодость... было порядочно отвислое брюшко» [там же: 193]; учитель словесности был «маленький мрачный человек со всеми признаками злой чахотки» [там же].

С особой неприязнью Гарин-Михайловский изображает директора гимназии, человека, более других ответственного за создание гнетущей казарменной атмосферы в возглавляемом им учебном заведении; в некоторых сценах этот персонаж обретает демонические черты и начинает напоминать романтического злодея, по крайней мере таким он видится Теме, вынужденному под жестким давлением донести на одноклассника:

«Тема помертвелыми глазами, застыв на месте, с ужасом смотрел на раздувавшиеся ноздри директора. Впившиеся черные горящие глаза ни на мгновение не отпускали от себя широко раскрытых глаз Темы. Точно что-то, помимо воли, раздвигало ему глаза и входило через них властно и сильно, с мучительной болью вглубь, в Тему, туда... куда-то далеко, в ту глубь, которую только холодом прикосновения чего-то чужого впервые ощущал в себе онемевший мальчик...» [там же: 110].

Есть у Гарина-Михайловского образы педагогов и другого плана – Томилин («Детство Темы») и Шатров («Гимназисты») – люди творческие, гуманные, готовые к уважительному диалогу с учениками и просто по-человечески умные, однако они выламываются из общей системы, что демонстрирует ситуация с увольнением Шатрова, ставшая для главного героя и других гимназистов одним из нравственных уроков в школе жизни.

Вторая часть тетралогии неслучайно называется «Гимназисты» – отношения в школьном коллективе (контакты, конфликты, взаимовлияния, нравственные открытия и испытания, совместное познание мира) становятся главным предметом авторского внимания, что дает основание увидеть в автобиографических повестях Гарина-Михайловского предвзвешенное возникшего во второй половине XX в. жанра школьной повести.

Отдавая должное вкладу Гарина-Михайловского в разработку школьной темы, не следует преувеличивать его роль в литературном процессе в целом; безусловно, автор тетралогии об Артемии Карташове остается писателем «второго ряда», однако его подход к изображению школы весьма показателен для литературы XIX в.

Ценный материал для изучения того, как осваивалась школьная тема отечественной литературой, дают и произведения самого крупного автора конца XIX в. – А. П. Чехова. В его рассказах и пьесах мы встречаем многочисленных учителей разного рода – гимназических, сельских, домашних, становимся свидетелями ситуации урока и экзамена, узнаем об отношениях в учительском коллективе. Уже названия чеховских рассказов («Учитель», «Учитель словесности», «Репетитор», «Дорогие уроки», «Экзамен», «Идеальный экзамен») показывают, что школа становится сферой проявления личности многих его персонажей. Если в произведениях Помяловского, Достоевского и Гарина-Михайловского школа представлена с точки зрения учеников, то у Чехова, пожалуй, впервые в русской литературе все происходящее в учебном заведении чаще

всего предстает в кругозоре персонажа-учителя, который при этом далеко не всегда выражает авторскую позицию. Нужно заметить и то, что изображение школы никогда не было для Чехова самоцелью и профессиональная принадлежность персонажа – лишь одна из деталей его образа.

В целом Чехов продолжает четко обозначившуюся в литературе XIX в. тенденцию изображать школу в негативном свете. Показательна в этом плане пьеса «Три сестры», действие которой, как известно, происходит в провинциальном городе типа Перми. Дом Прозоровых, предстающий на сцене, оказывается островком интеллигентности, духовного аристократизма среди серости, будничности, убогости провинциального города, где жизнь, по словам младшей из Прозоровых, Ирины, «заглушает» сестер, «как сорная трава» [Чехов 1982: 413]. Для Чехова как драматурга-новатора принципиально важным оказывается внесценическое пространство, и без учета этого фактора нельзя понять специфику драматургического конфликта. Важной частью этого пространства является в «Трех сестрах» гимназия, о жизни которой мы узнаем из рассказов преподающих там Ольги Прозоровой и Кулыгина.

В пьесе Чехова, в отличие от других рассмотренных произведений, нет прямых деталей, указывающих на пороки современной Чехову системы образования. Душевно утонченная москвичка Ольга, с детства владеющая тремя иностранными языками, не только не подвергается в гимназии гонениям, но и делает своеобразную карьеру – в последнем действии мы узнаем, что она стала начальницей. Кулыгин же, при всей своей ограниченности, примитивности и нелепости, совсем не монстр – он добродушен, снисходителен, честен, трудолюбив, по-своему увлечен работой.

И тем не менее гимназия в пьесе становится воплощением провинциализма, рутинности, серой обыденности – всего того, от чего сестры стремятся убежать в Москву. В самом начале пьесы Ольга жалуется на то, как гимназия заедает ее жизнь: «Оттого, что я каждый день в гимназии и потом даю уроки до вечера, у меня постоянно болит голова и такие мысли, точно я уже состарилась. И в самом деле, за эти четыре года, пока я служу в гимназии, я чувствую, как из меня выходят каждый день по каплям и силы, и молодость» [там же: 405]. Несмотря на то что Ольга в итоге становится начальницей, гимназия остается чужим для нее миром. А вот для Кулыгина этот мир комфортен и органичен; симптоматично, что, общаясь с близкими, он продолжает говорить в привычной ему манере школьного учи-

теля, хотя и придает своей речи легкий оттенок шутливости (например, разбившему часы Чебутыкину он говорит: «Разбить такую дорогую вещь – ах, Иван Романович, ноль с минусом вам за поведение!» [там же: 429]).

Именно Кулыгин становится в пьесе воплощением гимназического догматического духа, и неслучайно он является автором книги об истории гимназии, которую дарит всем подряд, не понимая неуместности своего жеста. Появляясь в гостинной Прозоровых в день именин Ирины, Кулыгин обращается к окружающим с характерным наставлением: «Ковры надо будет убрать на лето и спрятать до зимы... Персидским порошком или нафталином... Римляне были здоровы, потому что умели трудиться, умели и отдыхать, у них была *mens sana in corpore sano*. Жизнь их текла по известным формам. Наш директор говорит: главное во всякой жизни – это ее форма... Что теряет форму, то кончается» [там же: 412]. В последнем умозаключении есть своя доля истины, однако упоминание о нафталине (это слово традиционно имеет в русском языке отрицательную коннотацию, ассоциируясь с чем-то мертвым, отжившим, затхлым) рядом со ссылкой на авторитет директора, превыше всего ценящего форму, расширяет семантику внешне нелогичного высказывания Кулыгина и придает ему дополнительный смысл, не осознаваемый самим персонажем.

В структуре «Трех сестер» важнейшую роль играет оппозиция «мечта–реальность». А. П. Скафтымов, наблюдения которого, по меткому выражению В. И. Тюпы, вошли в «аксиоматический фонд» отечественного чеховедения, определяет сущность конфликта чеховских пьес как «хроническое противоречие между таймой мечтой и силою властных обстоятельств» [Скафтымов 1972: 419]. Для Ольги обстоятельства – это нелюбимая, изматывающая, раздражающая, не дающая морального удовлетворения работа в гимназии, для Маши – жизнь с опостылевшим, недалеким, неспособным понять ее внутреннее состояние мужем – учителем гимназии Кулыгиным.

Героиня рассказа Чехова «На подводе» (1897), сельская учительница Мария Васильевна, как и Ольга Прозорова, вынуждена работать в школе волею обстоятельств, которым она не в силах противостоять. Труд учителя в рассказе изображается как нечто сугубо прозаическое, не имеющее ничего общего с творчеством, отнимающее физические силы, здоровье, отупляющее, лишаящее способности думать и мечтать, не дающее возможности самореализоваться, создать собственную семью: «...от такой жизни она по-

старела, огрубела, стала некрасивой, угловатой, неловкой, точно ее налили свинцом, и всего она боится... И никому она не нравится, и жизнь проходит скучно, без ласки, без дружеского участия, без интересных знакомых» [Чехов 1982: 199].

Перед читателем предстает безотрадная картина сельского школьного быта, хорошо знакомая Чехову, который, как известно, интересовался состоянием сельских школ: «Утром холодно, топить печи некому, сторож ушел куда-то; ученики поприходили чуть свет, нанесли снегу и грязи, шумят; все так неудобно, неуютно. Квартира из одной комнатки, тут же и кухня. После занятий каждый день болит голова, после обеда жжет под сердцем. Нужно собирать с учеников деньги на дрова, на сторожа и отдавать их попечителю, и потом умолять его, этого сытого, наглого мужика, чтобы он, ради бога, прислал дров. А ночью снятся экзамены, мужики, сугробы» [там же].

Отмеченная нами у Помяловского и Гарина-Михайловского оппозиция «школа–дом» здесь присутствует в редуцированном виде: в сознании едущей на подводе Марьи Васильевны в качестве антитезы жизни в неуютной, холодной квартире, расположенной при школе, всплывает воспоминание о навсегда утраченном родительском доме как некоем идиллическом пространстве: «она живо, с поразительной ясностью, в первый раз за все эти тринадцать лет, представила себе мать, отца, брата, квартиру в Москве, аквариум с рыбками и все до последней мелочи, слышала вдруг игру на рояле, голос отца, почувствовала себя, как тогда, молодой, красивой, рядной, в светлой, теплой комнате» [там же: 201].

Можно, конечно, сослаться на то, что героиня рассказа – натура приземленная, прозаическая, не нашедшая своего подлинного призвания, но не следует оставить без внимания слова автора о том, что работу в сельской школе выносили только «молчаливые ломовые кони, вроде этой Марьи Васильевны; те же живые, нервные, впечатлительные, которые говорили о своем призвании, об идейном служении, скоро утомлялись и бросали дело» [там же: 199]. Нельзя не обратить внимание на «брошенное» здесь вскользь противопоставление двух типов учителей: не обладающих особыми талантами «ломовых коней», которые остаются в школе на всю жизнь, и «живых, нервных, впечатлительных» творческих личностей, не выдерживающих школьной рутины. Это деление очень примечательно с точки зрения дальнейшего развития школьной темы в отечественной литературе, хотя в самом рассказе

это противопоставление не является главным. Мы считаем, что не является главной и мысль о том, что «в мире, где равенство невозможно, каждый... обречен на одиночество и должен погибнуть», как это виделось Г. П. Бердникову [Бердников 1984: 402]. Ощущение, что подлинная жизнь проходит мимо, мучает не только бедную, одинокую сельскую учительницу, но и персонажей других чеховских произведений, тех героев, которые по роду своей деятельности не имеют к школе никакого отношения. Даже удачливый купец Лопухин, ставший хозяином вишневого сада, заканчивает свой торжествующий монолог словами: «Скорее бы изменилась как-нибудь наша нескладная, несчастливая жизнь» [Чехов 1982: 471]. В целостной системе чеховских идей именно эта мысль всегда занимала главное место. Поэтому следует согласиться с В. И. Тюпой, который так формулирует исток драматизма изображенной в рассказе ситуации: «несогласуемость, несопрягаемость внутренней заданности личного бытия с внешней его данностью» [Тюпа 1989: 86].

В неприглядном виде предстает школа (гимназия) и в знаменитом чеховском рассказе «Человек в футляре» (1989). Учитель истории и географии Коваленко, с которым автор отчасти солидаризируется, хотя и не идентифицируется, яростно обличает царящую в гимназии «удушающую», «поганую» атмосферу, ненормальность которой он, как человек со стороны, ощущает особенно остро: «Разве вы педагоги, учителя? Вы чиновники, у вас не храм науки, а управа благочиния, и кислятиной воняет, как в полицейской будке» [Чехов 1982: 205]. Главный персонаж этого рассказа, учитель греческого языка Беликов, казалось бы, среди тех, кто создает невыносимую для творческих людей обстановку: «Мы, учителя, боялись его. И даже директор боялся. Вот подите же, наши учителя народ все мыслящий, глубоко порядочный, воспитанный на Тургеневе и Щедрина, однако же этот человек, ходивший всегда в калошах и с зонтиком, держал в руках всю гимназию целых пятнадцать лет!» [там же]. Однако для самого Беликова мир гимназии представляется не просто чужим, но враждебным и опасным, неслучайно учитель Буркин, выступающий в роли рассказчика, замечает: «...утром, когда мы вместе шли в гимназию, был скучен, бледен, и было видно, что голодная гимназия, в которую он шел, была страшна, противна всему существу его и что идти рядом со мной ему, человеку по натуре одинокому, было тяжело» [там же].

Г. Н. Козлова, рассуждая о типах учителей, представленных в произведениях русских писа-

телей, утверждает, что Чехов изобразил в сатирическом образе Беликова тип учителя-«консерватора», сконцентрировав в его фигуре «рассыпанные во множестве реальных прототипов черты такого педагога» [Козлова 2000: 67]. Однако было бы ошибкой рассматривать рассказ «Человек в футляре» только как произведение о школе, несмотря на то что почти все действующие лица, включая рассказчика, связаны с гимназией по роду своей деятельности. Чехов изображает не столько тип педагога, сколько определенный социально-психологический феномен, частным проявлением которого является история учителя Беликова. По верному наблюдению В. И. Тюпы, Беликов «является своего рода точкой отсчета в ряду чеховских образов самоизоляции человека» [Тюпа 1989: 111].

Тем не менее «Человек в футляре» имеет непосредственное отношение к теме нашего исследования, так как в этом рассказе возникают важные аспекты изображения школьной жизни, отсутствовавшие у чеховских предшественников. М. В. Власова справедливо замечает, что «в дочеховской литературе отсутствует традиция раскрытия образа учителя в профессиональном сообществе» [Власова 2005: 15]. В «Человеке в футляре» немало места уделено отношениям внутри учительского коллектива. Рассказанная Буркиным история о неудачной попытке коллег женить Беликова на Вареньке Коваленко не лучшим образом характеризует не только самого «человека в футляре», не выдержавшего испытания «живой жизнью», но и все преподавательское сообщество, от нечего делать решившееся на жестокий и нелепый эксперимент. Задним числом рассказчик и сам понимает неуместность и недостойность всей этой затеи: «Чего только не делается у нас в провинции от скуки, сколько ненужного, вздорного! И это потому, что совсем не делается то, что нужно. Ну вот к чему нам вдруг понадобилось женить этого Беликова, которого даже и вообразить нельзя было женатым? Директорша, инспекторша и все наши гимназические дамы ожили, даже похорошели, точно вдруг увидели цель жизни» [Чехов 1982: 204].

Отношения между учителями показаны и в других рассказах Чехова: «Учитель», «Учитель словесности», «Клевета», «Орден». М. В. Власова справедливо отмечает, что «общение между учителями у Чехова – это социально-ролевое общение: слухи, доносы, комплименты и пр.» [Власова 2005: 15].

Примечателен рассказ «Человек в футляре» и тем, что важными штрихами в портрете персонажей-учителей становятся преподаваемые ими предметы. Факт, что Беликов – учитель древних

языков, а его антагонист Коваленко – географ и историк, может быть осмыслен в контексте важнейшей для рассказа оппозиции «замкнутость–открытость». Рассказчик прямо говорит о том, что древние, мертвые языки для Беликова были своеобразным «футляром», в который он прятался от жизни. Географ же по роду своей деятельности открыт миру во всем его многообразии. Характер школьной дисциплины как бы дополнительно «аранжирует» и облик преподавателя.

Таким образом, несмотря на то что тема школы в русской литературе XIX в. не относится к числу центральных (она либо возникает попутно в связи с разработкой других тем, либо раскрывается в рамках малых и средних жанров), к концу столетия складываются определенные тенденции в изображении школьной жизни. При всем многообразии творческих индивидуальностей писателей, изображавших учебные заведения дореволюционной России, можно все-таки говорить о едином образе школы, сформировавшемся в русской классической литературе. Школа может изображаться писателями в кругозоре ученика («Очерки бursы» Помяловского, «Подросток» Достоевского «Детство Темы» и «Гимназисты» Гарина-Михайловского) и учителя («Три сестры», «Учитель», «Учитель словесности», «На подводе», «Человек в футляре» Чехова), чиновника, призванного надзирать за учебным процессом («Ревизор» Гоголя), но независимо от того, чья точка зрения представлена в тексте, отношение к школе оказывается чаще всего негативным. Метафоры, раскрывающие суть отношения русских классиков к школе (ад – тюрьма – суд – управа благочиния – полицейская будка), выстраиваются в единый семантический ряд. Устойчивым компонентом «школьного текста» XIX в. является оппозиция «школа – дом», где дом в соответствии с архетипическими представлениями воспринимается как идиллическое пространство, в котором герой чувствует себя счастливым и защищенным, а школа – чужой, жестокий мир, испытывающий человек на прочность.

В литературоведческих исследованиях последних десятилетий вторая половина XIX в. уже не именуется «эпохой критического реализма» и правомерность самого этого термина подвергается сомнению, однако критический пафос произведений о школе, созданных в этот период, сомнению не подлежит и воспринимается как доминирующий.

Примечания

¹Педагогическому дискурсу в «Недоросле» посвящена одна из глав кандидатской диссертации М. В. Власовой. См.: [Власова 2005].

²Исследованию особого языка, на котором общаются между собой обитатели бурсы, посвящена статья С. Т. Ахумяна [Ахумян 1965].

Список литературы

Ахумян С. Т. Специфически бурсацкая фразеология «Очерков бурсы» Н.Г. Помяловского // Ученые записки Ереванского ун-та, 1965. Т. 98. С. 35–48.

Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Худож. лит., 1975. 504 с.

Бердников Г. П. А.П.Чехов. Идеиные и творческие искания. М.: Худож. лит., 1984. 511 с.

Власова М. В. Образ и коммуникативная позиция учителя в русской литературе: Д. И. Фонвизин, И. С. Тургенев, А. П. Чехов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2005. 19 с.

Гарин-Михайловский Н. Г. Детство Темы. Гимназисты. М.: Правда, 1981. 447 с.

Гоголь Н. В. Полн. собр. соч.: в 14 т. Т. 4. Ревизор. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1951. 552 с.

Гоголь Н. В. Полн. собр. соч.: в 14 т. Т. 8. Статьи. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952. 816 с.

Достоевский Ф. М. Собр. соч.: в 15 т. Л.: Наука, 1990. Т. 8. 816 с.

Козлова Г. Н. Образ учителя русской гимназии XIX – начала XX веков в литературе // Педагогика. 2000. №2. С. 67–70.

Краснощечекова Е. «Память жанра» в романе «Подросток» // Роман Ф. М. Достоевского «Подросток»: возможности прочтения: сб. ст. Коломна, КГПИ, 2003. С. 137–158.

Криницын А. Б. Исповедь подпольного человека. К антропологии Ф. М. Достоевского. М., 2001. 371 с.

Манн Ю. В. Поэтика Гоголя. Вариации к теме. М.: Coda, 1996. 474 с.

Мильдон В. И. Вершины русской драмы. М.: Изд-во МГУ, 2002. 256 с.

Островатикова Г. А. Дом в «Очерках бурсы» Н. Помяловского и повести «Республика ШКИД» Г. Белых и Л. Пантелеева // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. Вып. 8(98). С. 102–106.

Помяловский Н. Г. Избранное. М.: Сов. Россия, 1980. 432 с.

Синцов Е. Динамика мотивов как основа драматургии комедии Н. В. Гоголя «Ревизор» // Вопросы литературы. 2013. №5. С. 415–438.

Скафтымов А. П. Нравственные искания русских писателей. М.: Худож. лит., 1972. 543 с.

Толстой Л. Н. Детство. Отрочество. Юность / АН СССР; изд. подг. Л. Д. Опульская; отв. ред. Д. Д. Благой. М.: Наука, 1978. 528 с.

Тюма В. И. Художественность чеховского рассказа. М.: Высш. шк., 1989. 135 с.

Чехов А. П. Сочинения: в 2 т.: Т. 2. Повести; Рассказы 1894–1903; Пьесы. М.: Худож. лит., 1982. 480 с.

References

Akhumyan S. T. Specificheski bursatskaja frazeologija «Ocherkov bursy» N. G. Pomjalovskogo [Specific seminary phraseology of “Seminary Sketches” by N. G. Pomyalovsky]. Uchenye zapiski Yerevanskogo universiteta [Proceedings of Yerevan University], 1965. Vol. 98. P. 35–48.

Bakhtin M. M. Voprosy literatury i ehstetiki [Questions of literature and aesthetics]. Moscow: Khudozhestvennaja literatura Publ., 1975. 504 p.

Berdnikov G. P. A. P. Chekhov. Idejnyje i tvorcheskije iskanija [A. P. Chekhov. Ideological and creative researches]. Moscow: Khudozhestvennaja literatura Publ., 1984. 511 p.

Chekhov A. P. Sochinenija: v 2 t. [Compositions: 2 vol.]: Vol. 2. Povesti; Rasskazy 1894–1903; Pjesy [Novels; Stories 1894–1903; Plays]. M.: Khudozhestvennaja literatura, 1982. 480 p.

Dostoyevskij F. M. Sobranije sochinenij: v 15 t. [Complete Works: 15 vol.]. Vol. 8. Leningrad: Nauka Publ., 1990. 816 p.

Garin-Mikhajlovskij N. G. Detstvo Tjomy. Gimnazisty [Tyoma’s Childhood. Schoolboys]. Moscow: Pravda Publ., 1981. 447 p.

Gogol’ N. V. Polnoje sobranije sochinenij: v 14 t. [Complete Works: 14 vol.]. Vol. 4. Revizor [The Inspector General]. Moscow; Leningrad: USSR Academy of Sciences Publ., 1951. 552 p.

Gogol’ N. V. Polnoje sobranije sochinenij: v 14 t. [Complete Works: 14 vol.]. Vol. 8. Stat’i [Articles]. Moscow; Leningrad: USSR Academy of Sciences Publ., 1952. 816 p.

Kozlova G. N. Obraz uchitelja russkoj gimnazii XIX – nachala XX vekov v literature [The image of the Russian gymnasium’s teacher in XIX – early XX centuries in literature]. Pedagogika [Pedagogy]. 2000. No 2. P. 67–70.

Krasnoshhokova Je. «Pamjat’ zhanra» v romane «Podrostok» [“Memory of the genre” in novel “The Adolescent”]. Roman F. M. Dostoevskogo «Podrostok»: vozmozhnosti prochtenija: sbornik statej. [Dostoevsky’s novel “The Adolescent”: the possibility of reading: a collection of articles]. Kolomna: Kolomna State Pedagogical Inst. Publ., 2003. P. 137–158.

Krincyn A. B. Ispoved’ podpol’nogo cheloveka. K antropologii F. M. Dostoevskogo [Confession of

the underground man. To Anthropology of F. M. Dostoevsky]. Moscow, 2001. 371 p.

Mann Y. V. Poetika Gogolja. Variacii k teme [Poetics of Gogol. Variations to the theme]. Moscow: Coda Publ., 1996. 474 p.

Mil'don V. I. Vershiny russoj dramy [Tops of Russian drama]. Moscow: Moscow State Univ., 2002. 256 p.

Ostrovatikova G. A. Dom v «Ocherkakh bursy» N. Pomjalovskogo i povesti «Respublika SHKID» G. Belykh i L. Pantelejeva [Home in “Seminary Sketches” by N. Pomyalovsky and novel “Republic SHKID” by G. Belykh and L. Panteleyev]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Tomsk State Pedagogical University Bulletin]. 2010. Iss. 8(98). P. 102–106.

Pomjalovskij N. G. Izbrannoje [Selected]. Moscow: Sovetskaja Rossija Publ., 1980. 432 p.

Sintsov Je. Dinamika motivov kak osnova dramaturgii komedii N. V. Gogolja «Revizor» [Dynamics of motives as a basis of drama in N. V. Gogol's comedy “The Inspector General”]. Voprosy litera-

ture [Problems of Literature]. 2013. No 5. P. 415–438.

Skaftymov A. P. Nravstvennyje iskanija russkikh pisatelej [Moral strivings of Russian writers]. Moscow: Khudozhestvennaja literatura Publ., 1972. 543 p.

Tolstoy L. N. Detstvo. Otrochestvo. Junost' [Childhood. Adolescence. Youth]. USSR Academy of Sciences, ed. by D. D. Blagoj. Moscow: Nauka Publ., 1978. 528 p.

Tjupa V. I. Khudozhestvennost' chekhovskogo rasskaza [Artistry of Chekhov's story]. Moscow: Vysshaja shkola Publ., 1989. 135 p.

Vlasova M. V. Obraz i kommunikativnaja pozicija uchitelja v russoj literature: D. I. Fonvizin, I. S. Turgenev, A. P. Chekhov. Avtoref. diss. ... kand. fil. nauk [The Teacher's character and communicative position in Russian literature: D. I. Fonvizin, I. S. Turgenev, A. P. Chekhov]. Thesis synopsis of PhD philol. sci. diss. Tomsk, 2005. 19 p.

THE IMAGE OF SCHOOL IN RUSSIAN LITERATURE OF XIX CENTURY: MAIN TRENDS

Svetlana V. Burdina

Professor of Russian Literature Department
Perm State National Research University

Olga A. Mokrushina

Post-graduate Student of Russian Literature Department
Perm State National Research University

In the article the beginnings of the school theme in Russian literature are revealed, the main trends which had formed by the end of the XIXth century in the texts about school are traced and the specificity of the uniform school image in classical Russian literature is determined. The peculiarities of the images of school and the teacher in the works by N. Gogol, F. Dostoevsky, A. Chekhov, and by less known authors N. Pomialovsky and N. Garin-Mikhailovsky are considered. The analysis of the “core” school work of this period “Seminary Sketches” by N. Pomialovsky shows consistency, ultimatism and straightforwardness of the author's social criticism. These characteristics are typical of the school theme presented in the works of Russian writers.

In the literature of the period under study school is regarded from different points of view. The authors revealed that school is sometimes depicted from the pupil's point of view (“Seminary Sketches” by N. Pomialovsky, “Teenager” by F. Dostoevsky, “Tema's childhood” and “Gymnasium students” by N. Garin-Mikhailovsky), the teacher's one (“Three sisters”, “Teacher”, “Teacher of literature”, “A Journey By Cart”, “Man in case” by A. Chekhov), and the official's one, the latter is the person responsible for the academic process (“The government inspector” by N. Gogol). The authors infer that regardless whose point of view is presented in the text, the attitude to school in all these works is often negative and the pathos is usually critical. Metaphors, which reveal real attitude of classical Russian writers to school (hell-prison-city police station-police), and the main opposition “school-home” as a constant component of the school text finally complete the image of pre-revolutionary Russian school as no-liberty space.

Key words: Russian literature of XIX century; “school text”; pedagogical discourse; image; motive.