

Детские чтения

2012, № 2 (002)

От редакции	3
АНКЕТА ДЧ	
Интервью с И. Н. Арзамасцевой	5
АРХИВ	
<i>Чехов Н. В.</i> Введение в детскую литературу	9
<i>Привалова Е. П.</i> Робинзон Крузо в детской и педагогической литературе.....	44
«ГЛАВЫ ИЗ УЧЕБНИКА»	
<i>Липовецкий М.</i> Несколько слов о публикации «Главы из учебника».....	56
<i>Маслинская С.</i> Корней Чуковский.....	58
<i>Кулешов Е.</i> Самуил Маршак	76
<i>Литовская М.</i> Аркадий Гайдар.....	87
ИССЛЕДОВАНИЯ И МАТЕРИАЛЫ	
<i>Сенькина А.</i> Почему Мюнхгаузен не попал в хрестоматию для детей? («Приключения барона Мюнхгаузена» в педагогической критике конца XIX — начала XX вв.)	105
<i>Лучкина О.</i> Силуэты руководителей детского чтения: священник, министр, генерал и другие	115
<i>Коатс К.</i> «Изменяя сознание детей»: поэзия для детей и сочинение познавательных стихотворений	136
<i>Лоцилов И.</i> Детская поэма Петра Потемкина «Боба Сквозняков в деревне».....	146
<i>Губайдулина А.</i> Символика трамвая в поэзии XX века для детей.....	163
<i>Доманский Ю.</i> Поврежденная игрушка в стихотворных циклах для самых маленьких Агнии Барто и Ивана Неходы	179
<i>Гуськов Н.</i> «Книжка про книжки» С. Я. Маршака	197
РЕЦЕНЗИИ	
<i>Черняк М.</i> Альтернативный учебник для нового поколения, или «Литературная матрица» как «работа над ошибками»	213
<i>Кошелева О.</i> Новая книга о детстве	226
КОНФЕРЕНЦИИ	
Круглый стол «Детское чтение в современной России: pro et contra» (<i>М. Черняк</i>)	236
Проблемы детской литературы, детского чтения и детского словесного творчества в докладах участников ежегодной международной научной конференции «Проблемы онтолингвистики–2012» (<i>Т. Круглякова</i>).....	239
Коллоквиум «Аз да Буки, книга в руки. История учебников для начальной школы» (<i>О. Илюха</i>)	247
Круглый стол «Как писать историю советской литературы?» (<i>О. Розенблюм</i>) ..	256
Summary	263
Сведения об авторах	270

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Мария Литовская (*Екатеринбург*)
Светлана Маслинская (*Санкт-Петербург*)
Анастасия Садриева (*Нижний Тагил*)
Анна Сенькина (*Санкт-Петербург*)
Инна Сергиенко (*Санкт-Петербург*)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Ирина Арзамасцева (*Москва*)
Марина Балина (*Bloomington, USA*)
Валентин Головин (*Санкт-Петербург*)
Марина Костюхина (*Санкт-Петербург*)
Сара Панкеньер (*Santa Barbara, USA*)
Михаил Яснов (*Санкт-Петербург*)

ДЕТСКИЕ ЧТЕНИЯ. Вып. 2

Ответственный за выпуск *Ф. А. Еремеев*
Корректор *М. Первоцветова*

ISSN 2304-5817 (*Detskie chtenia*)
ISBN 978-5-7525-2795-1
ISBN 978-5-7525-2847-7 (вып. 2)

Адрес редакции «Детских чтений»: detchit@theschool.spb.ru
Странички в интернете: <http://detskie-chtenia.ru/>
<http://www.armchair-scientist.ru/detlit/>

Почтовый адрес издательства: «Кабинетный ученый»
Россия, 620014, г. Екатеринбург, а/я 489

Postal address: Armchair Scientist
Russia, 620014, Ekaterinburg, P.O.Box 489

Тел. в Екатеринбурге: +7 (904) 5461725
Тел. в Москве: +7 (916) 2248119
E-mail: fee1913@gmail.com
Тел. в Москве: +7(926)5200481
E-mail: editor@armchair-scientist.ru

© Авторы статей, 2012

© Издательство «Кабинетный ученый», 2012

Подписано в печать 1.10.2012. Формат 60 x 84 ¹/₁₆.
Уч.-изд. л. 17,5. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Печать офсетная. Тираж 100 экз. Заказ 151

ОТ РЕДАКЦИИ

В каждом номере мы предполагаем публиковать блок статей, связанных общей проблематикой, методом или материалом. Такую подборку мы будем стараться делать цельной, объединенной внутренней логикой. В то же время остальные материалы номера могут быть вольными (и невольными) участниками диалога с магистральной темой, а могут быть совершенно независимыми контрапунктами в общей полифонии номера.

Так, второй выпуск альманаха мы посвятили освещению проблем конструирования понятия детской литературы в учебных курсах высшей школы и процессе вузовского преподавания. На эту тему размышляет И. Н. Арзамасцева, автор одного из авторитетных учебников по детской литературе. Многие из ее суждений отражают устоявшуюся отечественную концепцию детской литературы и одновременно открывают новые проблемные области понятия «детский классик».

Для нас принципиально, что републикации работ крупных исследователей детской литературы Н. В. Чехова и Е. П. Приваловой позволяют задуматься не только об актуальности их разысканий спустя почти сто лет. Републикация работы Н. В. Чехова — классика отечественного детского литературоведения — наглядно демонстрирует, как недалеко мы ушли в осмыслении феномена детской литературы, ее границ и функций. Исследование Е. П. Приваловой — образец кропотливого изучения истории вхождения литературного произведения в круг детского чтения.

Такие исследования позволяют понять, какие факторы влияли на то, чтобы тот или иной текст стал частью разрешенной детской литературы и рекомендованного детского чтения. Статья А. А. Сенькиной о «приключениях» Мюнхгаузена в отечественной педагогической критике демонстрирует, сколь значительные ограничения накладывали педагогические представления о «должном» в детской литературе на состав ее пантеона. Той же проблеме посвящена статья О. А. Лучкиной, однако фокус ее исследования — институциональные агенты, формировавшие понятие детской литературы во второй

половине XIX в. — периоде резкого увеличения количества произведений для детей и соответственно разрастания институциональных способов контроля за этим процессом. Проблема отбора авторов, произведения которых допускаемы в круг детского чтения, — это и проблема формирования иерархии писателей в истории литературного процесса, выстраивание последовательности «предтечи — основоположники — наследники» и постоянная ротация внутри нее. Эта проблема — ключевая при отборе персоналий, включаемых в учебник истории литературы: кто достоин отдельной биографической статьи, кто — «медальона», а кого можно упомянуть «кучно».

Представленные биографические эссе о К. Чуковском, С. Маршале и А. Гайдаре должны рассматриваться не столько как новые вариации на старые биографические темы, сколько как образцы современного «биографического письма» — авторы предлагают свое видение жанра биографической статьи современного учебника по литературе. Все биографии — это сочетание в той или иной степени выраженности известных жанровых форм учебного текста: академическая статья традиционного учебника, статья словарно-справочного характера и исследовательское эссе. Очевидно, что каждый вдумчивый читатель этих статей найдет, что добавить (и убавить) «по существу вопроса». Но, повторимся, мы надеемся привлечь внимание не к обсуждению фактографической полноты этих биографических эссе, а к самому жанру — статья учебника по литературе: как ее писать сейчас; в какой жанровой форме знакомить студента с детским классиком? В этом контексте любопытен опыт авторов школьного учебника «Литературная матрица», о нем статья М. А. Черняк.

Не случайно завершает второй выпуск альманаха обзор круглого стола «Как писать историю советской литературы?» Казалось бы, это научное событие весьма косвенно относится к основному объекту нашего интереса — детской литературе. Тем более хочется заострить внимание на вопросах, которые пока остаются без ответов: в силу каких причин сложилось деление на «взрослые» и «детские» учебники отечественной литературы; почему биографии детских писателей не включаются во «взрослые» учебники?

Мы хотим выразить благодарность всем, кто помогал готовить этот выпуск, в том числе студентам кафедры литературы и детского чтения СПбГУКИ А. Кассировой, Л. Алейник, Е. Егоровой и Е. Лекаревич.

АНКЕТА ДЧ

Мы публикуем интервью с автором авторитетного учебника детской литературы *Ириной Николаевной Арзамасцевой*, которая любезно согласилась ответить на вопросы редакции.

Назовите классиков отечественной (и зарубежной) детской литературы.

— Буду называть триадами, чтобы не утонуть в именах и вместе с тем обозначить константы. Триады могут выглядеть иначе, в зависимости от дополнительных критериев, в ряду которых неизбежны личный вкус и настроение дня.

В русской поэзии — К. Чуковский, Д. Хармс (вообще обэриуты), В. Берестов, в прозе — М. Пришвин, А. Гайдар, В. Драгунский.

В зарубежной поэзии — Р. Киплинг, Доктор Сьюз, Морис Карем, в прозе — Льюис Кэрролл, Фрэнк Баум, Астрид Линдгрен.

По какому принципу вы их выделяете?

— Увы, мой принцип находится в совершенном противоречии со значением понятия «классик». Во-первых, это сугубо оценочное понятие, а значит безнадежно субъективное, исторически-субъективное. Если следовать точному значению, то придется ограничиться школьной программой, которая у нас традиционно строится на произведениях для взрослых и почти не представляет детских писателей. С начала XVII в. во французском языке слово *classique* стало означать «изучаемый в классах по программе». Именно к этому времени в европейских литературах определился корпус произведений, высоко ценимых многими поколениями и признанных полезным чтением для юных, — базис образовательно-воспитательных текстов сложился из сочинений древнегреческих и римских авторов, отцов Церкви. Всё, что выходило за круг школьной классики, если и допускалось, то с ограничениями и с постепенной осторожностью. Такие более современные авторы, как Мольер, Расин, Лафонтен, зазвучали на уроках и даже послужили «учителями» для «детских» авторов. И в дальнейшем классическая литература сохраняла свои позиции в детском чтении, при этом существенно влияя на специальную литературу для детей.

Возможно, в наше время понятие «классик» применительно к детским писателям приняло скрыто-ироничный оттенок. Ну как назвать классиком ленинградского маргинала, великолепного поэта Олега Григорьева или скромнейшую Раису Кудашеву с ее бессмертной «Елочкой»? Или мы называем Валентина Берестова классиком на том лишь основании, что почти все наши буквари заканчиваются его «Читалочкой»?

Назову свой выбор принципом культурно-исторического трансфера, под которым подразумеваю двойной перенос литературного феномена — из эпохи автора в следующие эпохи и обратно, из времени следующих поколений читателей в минувшую эпоху автора. В итоге читатели судят о минувшем времени по классическим книгам.

Итак, классиками можно назвать авторов, создавших некое множество выдающихся произведений, снискавших славу на протяжении времени, значительно превышающем время жизни автора. Причем именно множество, поскольку одно-два произведения не создают авторского интертекстуального поля, совершенно необходимого для того, чтобы в авторе признали феномен, имеющий значение для всеобщего просветительного блага. Произведения, созданные с детской адресацией, обладающие совершенной «детской» поэтикой, годные для всех, имеют следующие свойства:

а) перемещаться «по горизонтали» исторического времени и «по вертикали» читательского возраста (причем даже «снизу вверх», во взрослый дискурс, что гораздо сложнее, чем «сверху вниз» — от взрослых к юным читателям);

б) регенерировать свое содержание при архаизации современного им исторического и социального контекста, в иных культурных формах (при деактуализации социальной и бытовой конкретики);

в) временная протяженность культурно-исторического трансфера, которую способно в принципе «выдержать» произведение, определяется максимальной константой — промежутком между двумя научными революциями, это время одной научной парадигмы. Классики, творившие специально для детей, глазами непрофессиональных читателей начала XXI в. — это авторы, творившие в эпоху от Альберта Эйнштейна до Бернерса Ли, создателя Word Wide Web. Такие знаменитые писатели, как Д. Дефо, Х. К. Андерсен, Ж. Верн и многие другие, чьи имена приходят на ум как классические, не ставили своей задачей создавать произведения для юных читателей, имена же детских авторов XVIII–XIX вв. известны сравнительно мало.

По каким параметрам осуществлялась в дореволюционный период, в советское время и осуществляется сейчас ротация писателей, включаемых в пантеон «лучших детских авторов»?

— В России ротация всегда осуществлялась отнюдь не по эстетическим параметрам, а по практическим задачам государственного и общественного строительства, в решении которых писатели с определенной идеологической тенденцией могли принести пользу. Иначе не попадали бы в «запасники» книги многих отличных мастеров слова, а в школьные хрестоматии — наряду с шедеврами Пушкина и Гоголя не самые сильные тексты. Вспомним, как долго мучили школьников романом Горького «Мать», которым был недоволен сам автор? Зато лучшие рассказы Горького до сих пор школьникам неизвестны.

Хочется думать, что наступившая эпоха в конце концов расшатывает и ломает этот вечный двигатель по производству «школьной» классики, но пока все идет по-прежнему, хотя разрыв между «школьной» литературой и детской литературой с ее огромными запасами стал просто чудовищным. Развитая сеть детских библиотек, где сосредоточена работа по мониторингу чтения, в принципе и есть та сила, которая способна это сделать, но для этого нужно перестроить систему отношений между школой и библиотекой.

Какие внешние факторы влияли на эту ротацию?

— Фактор, собственно, был и остается один — наша культура развивается в империи и пост-империи, то есть в условиях несвободы. Ничего оценочного в это определение я не вношу, просто данный фактор объясняет ужасный разницей, разноречивость в выстраивании перечней имен, а также зыбкость понятия «детский классик».

Какие принципы, на ваш взгляд, лежат в основе отбора авторов детской литературы для включения обзора их творчества в вузовские учебники?

— Из личного опыта могу сказать, что в основе нашей работы лежал субъективный принцип — вкус, интуиция. Был еще оговоренный, сознательный принцип — мы с С. А. Николаевой писали учебник студенческий, условившись «забыть» о преподавателях. Значит, принцип возрастной адресации тоже имел место. А значит, действовал и принцип учета вкусов студенческой молодежи, ориентирующейся на культуру авангарда и неоавангарда. Поэтому, скажем, Г. Сапгир был необходимой фигурой. При этом отбор имен

писателей XVIII–XIX вв. велся в том же направлении: это все авторы — новаторы и экспериментаторы. Потому Л. Чарской, например, отдельной главы дано не было, она все же автор вторичный, если не «королева пошлости», то «королева банальности». Подчеркну, что эти принципы отнюдь не носят абсолютный, идеальный характер. Вообще не стоит писать «заповеди для авторов учебников». Кстати, знаменитые «заповеди для детских поэтов» К. Чуковского появились в ответ на «Основные требования к детской книжке», разработанные горе-специалистами из комиссии ГУСа, и поначалу содержали в себе немало яда «медоточивого скорпиона». Поучительная была шутка, а все поверили и приняли всерьез и то и другое.

АРХИВ

Н. В. Чехов

ВВЕДЕНИЕ В ДЕТСКУЮ ЛИТЕРАТУРУ

Чехов Николай Владимирович (1865–1947) — педагог, историк литературы и литературный критик. В круг его интересов входили история отечественного образования, вопросы всеобщего обучения, методика преподавания русского языка в нерусской школе и, наконец, детское чтение и детская литература. Интерес к детской литературе возникает у Чехова еще во время его обучения на историко-филологическом факультете Петербургского университета, в этот период он принимает участие в кружке А. М. Калмыковой, занимаясь преимущественно научно-практической деятельностью: составлением списков литературы, изучением круга школьного чтения, заполнением опросных анкет по народному и детскому чтению. Вскоре после окончания университета Н. В. Чехов получает назначение на должность заведующего хозяйственной частью земских школ в Тульскую губернию, город Богородск. Чехов попадает в пугающую бедностью средств, нравов и методов образовательную среду и фактически начинает выполнять роль инспектора, объезжает окрестные земские школы, давая методические рекомендации учителям, присутствуя на их уроках и обсуждая с ними увиденное, заботится об улучшении материального положения школ, агитирует крестьян требовать основания новых школ. С 1897 г. Н. В. Чехов трудится в Екатеринославе, заведя двухклассным железнодорожным училищем, которое вскоре преобразует в общеобразовательную школу, а с 1902 г. становится заведующим отделом народного образования в Тверской губернской земской управе. За время службы в земской школе Чехов проникается проблемами учительства, организуя общества взаимопомощи для учителей, добиваясь улучшения их правового, материального и социального положения, выступая с докладами о состоянии народных школ на учительских съездах и собраниях. В 1904 г. Чехов вынужден уйти в отставку, с 1905 г. он работает в издательстве Сытина помощником редактора книг для детей, пишет для журнала «Друг детей» рассказы о Дж. Байроне, У. Теккерее, В. Скотте, В. Гюго, Шекспире, Г. Х. Андерсене и др. Годом позже он публикует «Рассказы о хороших книгах» — литературные очерки о произведениях, написанных для взрослых, но со временем вошедших в круг детского чтения: «Робин Гуд», «Дон Кихот», «Путешествия Гулливера», «Хижина дяди Тома» и др. В 1907 г. выходит в свет первое издание книги «Спутник самообразования. Беседы о выборе и чтении книг» с приложением «Списка хороших книг по всем отраслям литературы» для детей и подростков в возрасте до 15 лет. В 1909 г. в серии «Педагогическая академия в очерках и монографиях» выходит фундаментальный труд Н. В. Чехова «Детская литература», в котором большое внимание уделяется теории и критике детской литературы. Озабоченный проблемами учительства, Н. В. Чехов с 1890-х годов ведет активную работу по подготовке педагогических кадров. С 1910 г. он является председателем совета Московских женских педагогических курсов им. Д. И. Тихомирова, при которых ежегодно проводятся краткосрочные летние курсы для учителей и учительниц. В 1915 г. Н. В. Чехов публикует лекции, прочитанные им на этих курсах. Книга

выходит в типографии Сытина и называется «Введение в изучение детской литературы. Из лекций народным учителям на летних курсах по вопросам детской литературы и детского чтения». Н. В. Чехов со страниц своей книги заявляет об обязанности учителя не только быть в курсе современной детской литературы, знакомиться с ее основными произведениями, но и следить за критикой новой детской литературы, рекомендательными каталогами, главнейшими сборниками рецензий. «Детская литература постоянно развивается, и учителю необходимо не прерывать ее изучение в течение всей жизни», — пишет он. Книга «Введение в изучение детской литературы» обобщила размышления Чехова и обозначила актуальное поле деятельности педагогов и критиков в сфере детской литературы в начале XX в.

Ниже публикуются главы из монографии Н. В. Чехова *Введение в изучение детской литературы: изложение лекций народным учителям на летних курсах по вопросам детской литературы и детского чтения* (М.: Изд-во Сытина, 1915. 79 с.; разделы: «Определение детской литературы» (с. 6–10) и «Обзор детской литературы» (с. 29–63)¹).

Е. Лекаревич

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Что детская литература, как одна из отраслей общей литературы, существует, в этом не может быть сомнений. Но необходимо определить ее рамки, найти те признаки, по которым то или иное сочинение должно или может быть отнесено к детской литературе.

Литература может быть подразделяема или по форме (поэзия и проза), или по целям авторов (художественная и научная литература), или по содержанию (историческая, географическая, естественно-историческая и т. д.). При всех этих делениях детской литературе, как особому виду или отделу литературы, нет места: есть детские книги, написанные в прозе и в стихах, художественные и научно-популярные почти по всем отраслям знаний. Детская литература выделяется из общей по другому признаку — по читателям, для которых эти книги написаны. Каждый писатель, когда пишет свою книгу, то мысленно непременно представляет себе читателей, для которых предназначается эта книга. Ученый может писать для специалистов своей области, для своих слушателей студентов, но он же может сочинить и учебник для средней школы, и научно-популярную книгу для более широкого круга читателей. И каждый раз он будет говорить со своими читателями по новому, ясно представляя себе уровень их знаний и развития, их язык, степень понимания научных терминов и отвлеченных выводов и, наконец, их интересы и умственные запросы. Так же может смотреть на своих читателей и писатель-художник; в большинстве случаев он пишет для людей его круга, его умственных интересов, уровня образова-

ния, но иногда он хочет поделиться своими мыслями и чувствами с более широкими кругами читателей — начинает говорить с ними и более простым языком, и в более доступной для них форме, так же как и оратор, выходя на народную площадь, говорит иначе, чем в собрании ученых. Укажем, например, Льва Толстого, который свои народные рассказы («Бог и правду видит, да не скоро скажет», «Где любовь, там и Бог», «Два старика» и др.) писал иначе, чем «Анну Каренину» или «Войну и мир».

Так вот, когда писатель имеет в виду детей, пишет для них, мысленно представляет себе и их развитие, и их интересы, он создает произведение детской литературы (было бы правильнее выразиться — «литературы для детей»). Большинство таких писателей обозначают эту цель в заглавном листе своих книг (для детей, для детского чтения, для детей и юношества, для детей младшего возраста). Но если такого обозначения не сделано, обычно нетрудно понять, кого имеет в виду автор, если он пишет для детей.

Если иногда авторы детских книг не справляются со своей задачей и пишут «для детей» неинтересные для них, им малопонятные книги, то ведь это бывает и в общей литературе, где встречаются неудачные попытки популяризировать знания, и даже просто плохие писатели, которые не умеют хорошо выразить своей мысли, не могут повлиять на чувства и воображение читателя так, как они того хотели бы. Это просто плохие писатели и неудачные книги.

Но кроме книг, специально написанных для детей, в детскую литературу переходят книги, первоначально назначавшиеся авторами для взрослых, но помимо их желания оказавшиеся доступными и интересными для детей. Такие произведения могут одновременно принадлежать обеим литературам — общей (для взрослых) и детской. Укажем на такие известные в детской литературе произведения, как «Дети подземелья» В. Короленко (первоначальное название этой повести, появившейся впервые в журнале «Русская мысль», — «В дурном обществе»), «Белолобый и Каштанка» А. П. Чехова и др. Есть и еще группа сочинений, первоначально написанных для взрослых и игравших в свое время немалую роль в общей литературе, а затем с изменением развития, вкуса и интересов взрослых читателей перешедших в детскую литературу и ставших ее исключительным достоянием. К таким книгам принадлежат, например, «Робинзон Крузо», «Хижина дяди Тома», «Басни Крылова», «Сказки Андерсена». Сюда же надо отнести и большинство народных сказок, прежде, при своем возникновении, имевших значение для взрослых,

и теперь даже в крестьянской среде ставших достоянием детей по преимуществу.

Итак, детская литература складывается из трех групп сочинений:

1. Сочинения, специально для детей написанные.
2. Сочинения, написанные для взрослых, но оказавшиеся доступными и интересными для детей.
3. Сочинения, первоначально написанные для взрослых, но теперь перешедшие для чтения к детям.

Необходимо еще определить те признаки, по которым та или другая книга должна или может быть отнесена в разряд книг, пригодных для детского чтения, т. е. причисляемых к детской литературе.

Для решения этого вопроса в каждом отдельном случае необходимо мысленно представить себе детей, которых мы знаем, их язык, уровень их развития, запас знаний, которым они располагают, наконец, их интересы и духовные запросы. И вот, если книга доступна по языку, понятна им по содержанию и может быть для них интересна — значит, она может быть причислена к числу книг для детского чтения. Труднее всего решение последнего из этих вопросов: будет ли книга интересна для детей или нет? Здесь менее всего можно полагаться на свой собственный интерес. Мир детей и мир взрослых — это два совершенно различных мира. Дети и взрослые могут жить в одной комнате, переживать совершенно одни и те же внешние события, и тем не менее жизнь будет давать им совершенно различные впечатления, или, вернее, они будут брать от нее совершенно различные ее стороны. Дети живут в своем мире, очень близком к окружающей их природе, к тем вещам, с которыми они постоянно имеют дело, и которые для них как бы одушевлены, или, по крайней мере, имеют каждая свое личное существование. Вот почему маленькие дети так любят рассказы, где говорят и действуют животные или даже неодушевленные предметы. Но дети растут очень быстро и также быстро меняются их интересы, их отношение ко всему их окружающему.

Для того чтобы правильно оценить, узнать, будет ли данная книга интересна для такого-то ребенка или для такой-то группы детей (например, класса), надо сойти со своего пьедестала взрослого, войти в тот мир, в котором живут эти дети, постараться оценить и понять его. Это невозможно, если дети не пожелают пустить вас в этот мир. А они могут согласиться на это только тогда, когда вы сумеете заслужить их доверие, именно в этой области, т. е. когда они увидят ваш искренний, непритворный интерес к их внутреннему миру.

Входите в него с уважением к личности ребенка, к его фантазиям и стремлениям, как бы странны и нелепы они ни казались вам с высоты вашего величия «взрослого человека». Эти фантазии имеют свою логику, свое право на существование и самостоятельную жизнь и развитие, и, не поняв этой логики, вы не будете в состоянии подойти к детской душе, не сможете решить и вопрос, что интересно данному ребенку в данное время, а что окажется для него скучным, утомительным и, следовательно, бесполезным.

Из одной и той же книги ребенок в известный период не получит ничего, кроме скуки, а в другой, через несколько лет, извлечет гораздо больше, чем эта книга имела в виду дать.

Изучайте игры, занятия, разговоры, шалости своих учеников, принимайте во внимание во всем этом живое участие, и вы узнаете, какие книги им нужны и полезны.

ОБЗОР ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Очерк истории детской литературы

Знакомство с историей детской литературы также необходимо учителю для того, чтобы правильно разбираться в современных течениях детской литературы, как знакомство с историей общей литературы необходимо для каждого образованного человека.

История нашей детской литературы, к сожалению, еще не написана, но главнейшие факты ее могут быть все-таки выяснены и теперь. История детской литературы, как у нас, так и на Западе, имеет теснейшую связь с историей общей литературы, в ней можно наблюдать появления и смены тех же литературных течений. Но в ходе развития детской литературы есть и особенности. Детская литература, прежде всего, отражает на себе, кроме всех тех жизненных влияний, среди которых живет и развивается общая литература, еще влияние господствующих в данное время педагогических течений. Детская литература, собственно, и родилась-то в школе и не может до сих пор освободиться от педагогических задач, возлагаемых на нее и родителями, и педагогами.

Первые детские книги, заслуживающие этого названия, появились в XVII в., одновременно во Франции и Германии. Во Франции это были издания, предназначавшиеся для чтения наследника престола, но получившие широкое распространение среди французской знати и высшего общества Европы.

В Германии в это же время появилась замечательная по своей идее книга «Мир в картинках» Я. А. Каменского, ставшая родо-

начальной всех последующих книг с картинками, стремящихся представить детям в рисунках или весь доступный мир, или какую-нибудь часть его.

XVIII век, век дидактической символической поэзии, дал огромное количество книг для детского чтения, ныне совершенно забытых, написанных в нравоучительном тоне, иногда в аллегорической форме или в форме диалога между детьми и их воспитателями или родителями.

Этот вид детской книги скоро появился и у нас, сначала в переводах, а затем и в форме подражания. Наибольшей известностью из книг этого рода у нас пользуются, не столько за свои внутренние достоинства, сколько по высокому положению автора, сказки императрицы Екатерины II («О царевиче Хлоре» и «О царевне Февее»). Эпоха просвещения второй половины XVIII в. внесла в детскую литературу новую здоровую струю стремления возбудить в детях интерес к знанию. Представителями этого течения были Н. И. Новиков и его сотрудник по издательному обществу; Новиков издавал первый у нас детский журнал «Детское чтение», память о котором сохранялась очень долго. С благодарностью вспоминал его на старости лет С. Т. Аксаков, приписывая ему возбуждение в его детстве интереса к изучению природы.

Белинский, строгий критик современной ему, действительно жалкой детской литературы, восклицает в одном месте: «Бедные дети! Ваши отцы были счастливее: у них было “Детское чтение” Новикова».

Дальнейший ход нашей детской литературы идет под прекрасными влияниями нашей общей литературы и детской литературы сначала Франции, а затем Германии и Англии.

Одновременно с общей литературой в детской литературе укрепляется сентиментализм и укрепляется настолько основательно, что не только переживает на несколько десятилетий существование этого направления в общей литературе, но сохраняет свое влияние в детской литературе до сих пор. Отчасти это объясняется тем, что те примитивные формы выражения чувства или, вернее, чувствительность, которыми отличаются произведения сентиментальные, были или казались взрослым более доступными для детей. И сами эти взрослые, уже давно потерявшие вкус к сентиментализму и переставшие плакать над судьбой бедной Лизы и подобных ей героинь, все еще считали эту форму, по воспоминаниям своего детства, более доступной для детей.

Медленно, очень медленно входил в детскую литературу романтизм. Он утвердился в ней, можно сказать, только тогда, когда в общей литературе отжил свой век и уступил место реальному направлению. Романтический элемент в детской литературе занимает и по сей час прочное место, и это его положение оправдывается тем, что почти каждый ребенок в своей жизни переживает пору увлечения романтическими героями и приключениями. Вот почему романтическое течение живо в детской литературе и по настоящее время, и конца мы его еще не видим.

Это, однако, не значит, что последующее реальное течение и утилитарно-реалистическое течение 60-х гг., народническое и даже модернистское не имели влияния на детскую литературу. Они последовательно входили в нее, и следы их можно проследить в нашей литературе до наших дней. Самыми сильными из них были – направление 60-х гг., положившее начало научно-популярной литературе для детей и особому виду научной популяризации (научная повесть или роман), и направление народническое, давшее наибольшее число специально детских писателей и передавшее нашей детской литературе общий пессимистический тон, совершенно несвойственный детской природе.

Нет ничего удивительного, что рядом с этой, в сущности, довольно скучной, литературой продолжало развиваться романтическое направление, порой заслонявшее собой народническое, что, наконец, с появлением детских книг в духе современной символической или декадентской поэзии, народническое направление стало заметно хиреть и ступшеываться. Необходимо ясно представить себе отличительные особенности всех этих направлений, чтобы разобраться в современной детской литературе. К сожалению, у нас почти нет биографии детских писателей, и сведения об их жизни и действительности можно получить только случайно.

Систематический разбор сочинений для детей у нас начался только в самое последнее время, отзывы же о книгах, появившихся лет 20 тому назад, приходится искать в старых рекомендательных каталогах и старых педагогических журналах. Все это значительно затрудняет изучение истории нашей детской литературы.

ГЛАВНЕЙШИЕ НАПРАВЛЕНИЯ НАШЕЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ИХ ПРЕДСТАВИТЕЛИ

Не подлежит сомнению, что в детской литературе отражаются все те же явления, что и в общей литературе, а, следовательно, долж-

ны существовать все те же литературные направления. Появляются они в детской литературе в той же последовательности, в какой возникают в общей литературе, но часто со значительным опозданием. Продолжительность существования этих направлений в детской литературе также не совпадает с литературой общей. Таким образом, направления детской литературы имеют свою самостоятельную историю. Необходимо еще иметь в виду, что в детской литературе, обыкновенно, одновременно существует гораздо большее число направлений, чем в литературе общей, потому что в ней продолжают свое существование и такие направления, которые уже закончились в общей. Мы не будем заниматься историей происхождения существовавших и существующих в детской литературе направлений, а сделаем краткий обзор направлений только современной детской литературы.

К современной детской литературе принадлежат все те книги, которые существуют на книжном рынке, переиздаются, упоминаются в рекомендательных каталогах и встречаются в детских и школьных библиотеках. Мы не ошибемся, если скажем, что число таких книг, вместе с переводными, достигает в настоящее время 5 000 названий. Разумеется, нет надобности, да почти и невозможно педагогу познакомиться с всею этою массою, но ему необходимо уметь разбираться в этих книгах, знать главнейших, наиболее популярных и плодovitых писателей и их сочинения, ясно представлять себе и те литературные направления, к которым эти писатели принадлежат. Каждый учитель должен выработать определенное отношение к каждому из этих направлений, к каждому более выдающемуся писателю и, главное, он должен и определить педагогическую ценность, доступность и пригодность каждого из них для учащихся его собственной школы.

Изучение детской литературы и знакомство с ее произведениями лучше всего вести по главнейшим направлениям детской литературы. В современной детской литературе (беллетристике) можно отметить следующие существующие направления, перечисляем их в хронологической последовательности их появления: сентиментальное, романтическое, утилитарно-реалистическое направление — 60-х гг., народническое и, как его видоизменение, Толстовское, новое течение (художественно-модернистское) и новейшее, соответствующее новейшим течениям нашей поэзии.

Но прежде чем перейти к характеристике каждого из этих направлений, мы должны сказать несколько слов о таких детских книгах,

которые стоят вне всех этих направлений, над ними и представляют, несомненно, драгоценное достояние нашей детской литературы. Прежде всего, к числу таких книг должны быть отнесены сборники народных русских сказок и отдельные народные сказки. О значении их говорилось выше, необходимость знакомства с ними для учителя вне всякого сомнения, но к этому надо еще добавить, что учителю необходимо сделать выбор между редакциями или пересказами лучших сказок в разных изданиях, и самые сказки расположить в известной последовательности по трудности и по затрагиваемым ими вопросам применительно к учащимся его школы и к уровню их понимания. Эту работу никто за учителя сделать не может, хотя, разумеется, знакомство с опытами таких работ может много помочь учителю.

Вне направлений стоят и чудные сказки Пушкина. Ближайшее порождение народной поэзии, они облечены в такую совершенную художественную форму, которая сама без всяких объяснений завладевает читателем или слушателем и делает эти сказки любимыми, близкими и родными всякому русскому ребенку. Преступление — исключать эти драгоценные перлы из литературного образования в детском возрасте. Педагогическое значение сказок Пушкина не одинаково, две из них («Сказка о Золотом Петушке» и «о работнике Балде») не детские по своему сюжету и должны быть отложены до более старшего возраста, но остальные: «Сказка о рыбаке и рыбке», «о царе Салтане» и «о Мертвой царевне», предложенные именно в этой последовательности, должны читаться детям раньше, чем они научатся читать, и должны стать любимыми их книжками с того момента, как они станут брать книги из школьной библиотеки.

Не так бесспорно значение сказки Ершова «Конек-Горбунок». При своем появлении эта сказка вызвала весьма резкий отзыв В. Белинского. Знаменитый критик предсказывал этой книге скорое забвение. Но он ошибся: прошло более 50 лет со времени появления этой сказки, а она остается одной из самых популярных в нашей детской литературе, едва ли можно найти не только образованного, но просто грамотного человека, который в детстве не ознакомился бы с этой сказкой; едва ли найдется школьная библиотека, в которой этой сказки не было бы. Педагогическая критика тем не менее находит в этой сказке много отрицательных сторон; к таким сторонам относятся — недоступность для детского возраста основной мысли сказки, грубость многих сцен и выражений, нелепость некоторых образов, если буквально принять данные поэтом черты

(Конек-Горбунук ростом 3 вершка, а горбы по 2 аршина?), но все это оказывается ничтожным перед той полнотой жизни и движения повести, которая разворачивается перед читателями в таких легких стихах, что они невольно запоминаются на всю жизнь. Эта сказка, подобно сказкам Пушкина, важна еще и своим бодрым и веселым настроением, которого, к сожалению, так мало в остальной нашей детской литературе. Сказка эта принадлежит к тем произведениям, которым суждены столетия существования, которые будут читаться и перечитываться и тогда, когда все частности: язык, выражения, художественная отделка, еще менее будут удовлетворять педагогическую и общую критику, но которые все-таки вопреки этой критике будут иметь достаточное число читателей и почитателей.

Наша детская литература имеет и еще один художественный перл, к сожалению, не достаточно оцененный нашей критикой, — это сказки Кота Мурлыки проф. Н. П. Вагнера. Глубокая, философская мысль, носящая иногда даже несколько мистический оттенок, пугает воспитателей и критиков, им кажется, что эти сказки ставят перед детьми непосильные вопросы, часто даже не разрешая их. И отдавая должное высокой художественной стороне этих сказок, они все-таки боятся рекомендовать их детям. В предисловии к одному из изданий своих сказок, автор их отвечает на эти обвинения от имени своего кота, который на замечание, зачем он рассказывает детским языком недетские сказки, отвечает: «А разве вы все не дети?» Вопросы, затронутые во многих сказках Вагнера, — это те вечные вопросы, которые всю жизнь возникают перед человеком, в каждую эпоху его жизни решаются им вновь и все-таки до самой смерти часто остаются неразрешенными окончательно. Эти вопросы возникают и перед детьми. Они решаются ими с точки зрения их детского мировоззрения. Вагнер полагает, что каждый человек с детства должен задумываться над этими вопросами и верить в плодотворность этой работы. Некоторые вопросы остаются неразрешенными для него самого, но он не боится ставить их перед детьми. Припомним, что и Л. Н. Толстой в последние годы своей жизни часто беседовал с детьми о таких же вечных, философских вопросах, что он также ставит их в целом ряду своих народных и детских рассказов.

Есть книги, которые можно и должны читать и перечитывать в разные возрасты, и каждый раз читатель будет находить в них новые мысли и новые откровения, но это не значит, что эти книги не следовало читать в первый раз: каждому взрослому они дают то, что

он может из них взять и, хотя это не все, что есть в этих книгах, но это, тем не менее, очень ценно, и часто такая книга гораздо больше другого, целиком доступного детскому возрасту сочинения. Несомненно также, что такая книга гораздо больше способна натолкнуть на новые вопросы и возбудить плодотворную работу мысли. К таким книгам принадлежат сказки Андерсена в мировой литературе и сказки Кота Мурлыки в нашей.

Каждый педагог в праве для себя решать и перерешать вопрос о доступности и желательности для детей сказок Пушкина, Ершова и Вагнера, но решить этот вопрос он должен, а потому должен и хорошо познакомиться с этими сказками и перечитать их, хотя бы он и помнил их содержание с детства.

Все прочие произведения нашей детской литературы могут быть отнесены к одному из существующих ее направлений и рассмотрены вместе с другими произведениями того же направления.

Присутствие сентиментализма в современной детской литературе несомненно, как несомненно оно и в детской жизни. Дети чувствительнее взрослых: их нежность, волнения, чувство симпатии, слезы вызываются в жизни такими явлениями, которые оставляют совершенно спокойным взрослого человека. Проявление такой же чувствительности у взрослого мы бы без сомнения окрестили сентиментальностью.

Нет ничего удивительного, что некоторые писатели для детей и рассчитывают на эту чувствительность, на эту сентиментальность детей и дают произведения, всецело принадлежащие к этому литературному направлению. Само собой разумеется, что этот сентиментализм имеет мало общего с сентиментализмом Карамзина и Жуковского, потому что взят он из детской жизни. Мы имеем бесчисленное количество рассказов, трогательных историй про кошечек, щенков, птичек, бедных детей и т. п., которые написаны для того, чтобы затронуть чувство детей. Не простая случайность, что в современной детской литературе из многочисленных сочинений устаревшего уже писателя для детей М. Б. Чистякова уцелела самая сентиментальная книжка — «Приключения белочки Бабочки». Взрослым эти истории кажутся иногда смешными, чаще глупыми, всегда малоинтересными, но не таково отношение к ним детей, особенно детей младшего дошкольного возраста, для которых в большинстве случаев и написаны эти книги. Необходимо признать, что чувствительность и возбудимость у детей иная, и при критике детских книг этого направления иметь это в виду.

Но кроме книг для маленьких детей сентиментальных по духу и направлению, мы имеем в нашей детской литературе и книги для детей более старшего возраста и даже для юношества того же направления. Маленькие радости и маленькие огорчения детской жизни могут также показаться сентиментальными, да они часто и в самом деле таковы, но этот сентиментализм законный, свойственный детскому, а отчасти юношескому возрасту. Таков сентиментализм английских и отчасти немецких семейных романов и русских их подражателей и продолжателей.

Литературные достоинства, содержание, идеи — все это может быть более или менее новым в книге независимо от ее общего тона, общего направления. Мы не боимся поэтому причислить к сентиментальному направлению в детской литературе и такую прекрасную детскую писательницу, как Анненская, и лучшие автобиографические произведения Сысоевой и Желиховской. К этому же направлению должны быть отнесены и более слабые произведения писательниц: Шмидт (не все), Лукашевич, Толычевой, Доганович и др. Некоторые из этих писательниц писали и в другом роде, но иногда именно их наиболее сентиментальные произведения оказываются лучшими, потому что они более искренни, более подходят под настроение читателей детей.

Почти каждый ребенок и юноша переживает в своей жизни эпоху, которую по всей справедливости можно назвать эпохой романтизма. Это время господства интереса ко всему необычайному, непохожему на окружающую действительность, это время, когда дети предпочитают мир своей фантазии миру действительному, когда все необыкновенное, даже сверхъестественное привлекает их с особенной силою. Это время героических увлечений: ребенок и сам хочет быть героем, и любит читать и слушать рассказы о необыкновенных людях. Романтическое направление в детской литературе неизбежно.

Оно появилось у нас давно, с 40-х гг. и с самого начала вызвало суровое осуждение сначала Белинского, а затем и педагогов 60-х гг., считавших это направление прямо вредным. Но оно не только не исчезло из детской литературы, но получило в ней особенно широкое распространение. Часто писатели, романисты по своей природе, имеющие очень слабый успех в литературе общей, пользуются громадной и заслуженной популярностью в детской. Это естественный результат той разницы в отношениях к литературе, которая существует между детьми и взрослыми. Укажем, например,

Немировича-Данченко. Современная детская литература постоянно выдвигает новых и новых писателей и писательниц романтического направления. Различная степень их таланта, их воззрения, идеи, ими проводимые, естественно, вызывают и различное к ним отношение критиков и педагогов. Но педагоги должны помнить о романтическом направлении, столь свойственном детскому и юношескому возрасту, и считаться с этою потребностью детской души для того, чтобы искать среди произведений этого направления подходящие для их читателей книги.

К этому направлению мы относим писательницу Тур, писателей Станюковича и Немировича-Данченко, писательницу Сысоеву, Желиховскую и — наиболее популярную из современных детских писательниц — Чарскую. На сочинениях последней легко проследить и положительные, и отрицательные стороны этого направления. Не лишенная таланта г-жа Чарская обладает редким умением связывать в одно целое нить самых разнообразных и часто удивительных приключений. Она сама любит своих героев и героинь и во чтобы то ни стало старается дать им победу над врагами и привести весь рассказ к благополучному концу. Нет ничего удивительного, что книги Чарской пользуются огромной популярностью среди детей, для которых она пишет, — это дети городской интеллигенции. Но если мы взглянем в ряд ее героев и героинь, нас, взрослых, поражает убогое однообразие типов, рисуемых этой писательницей, это все одни и те же лица под разными именами. Также узко и мировоззрение писательницы. Круг идей, жизненных целей, которыми руководствуются ее герои и героини поражает своей поверхностностью, буржуазностью. Этими же недостатками страдают и многие другие писатели и, особенно, писательницы этого направления.

Признавая поэтому необходимость для детей сочинений этого направления, как отвечающих известной стороне духовных запросов ребенка и юноши, мы далеки от мысли, что детей можно оставить исключительно на этой литературе. Ее надо рассматривать, как известную, неизбежную, пожалуй, стадию в детском чтении. Если вы не будете давать детям таких книг, они сами найдут себе Натов Пинкертонов с братьями и будут зачитываться ими уже без вашего ведома и руководства. Среди сочинений романтического направления можно найти вполне достаточное количество и таких, которые здраво и согласно с нашими общественными идеалами освещают те явления жизни, которые в них затронуты, и потому могут быть с пользою и удовольствием прочитаны детьми.

Эпоха 60-х гг. была временем, когда детская литература подпала под особенно сильное влияние педагогических течений. Утилитарное направление взяло верх над художественными задачами литературы, и детская книга этого времени по преимуществу учит, хотя часто и в беллетристической форме. Идея передачи детям реальных знаний в виде занимательного рассказа оказалась очень живучею и создала целый ряд детских писателей, обладавших очень скромным литературным талантом, но полагавших, что самое важное в детской книге не художественная форма, а реальное содержание. Нет такой области знаний, с которой не пытались бы познакомить детей эти путем. В 60-х гг. была даже сделана попытка передать детям в такой форме основные положения психологии.

Мы имеем беллетристов историков — Разин, Лапин, Чистяков, Рогова, Мунт-Валуева, Авенариус, Алтаев, Сизова, Рубакин и целый ряд других, которые знакомят детей с жизнью и бытом разных времен и народов, а также с важнейшими историческими событиями. Вопрос о роли исторической беллетристики в деле изучения истории не раз трактовали и в методической, и в общепедагогической литературе, и большинством педагогов он решается в положительном смысле, хотя изменение во взглядах на задачи преподавания истории в школах заставляет педагогов снова и снова возвращаться к этому вопросу, и против исторических повестей и романов как источников исторических сведений выдвигается целый ряд серьезных возражений.

Мы имеем не менее богатую беллетристику и в области географии (воображаемые путешествия) и этнографии (повести из жизни представителей разных народностей). Назовем того же Рубакина, Симонову, Носилова, Слепцова и др.

Естествознание также имеет свою беллетристику, иногда фантастическую, — это повести из жизни животных, иногда представляющие из себя повесть из жизни людей, наблюдавших известных животных или имевших с ними дело.

Наконец, желание короче познакомить детей с содержанием некоторых выдающихся произведений общей литературы привело некоторых писателей к мысли об издании некоторых из произведений лучших, известных писателей в кратком пересказе («Бусурман», «Князь Серебряный», и др.) или с сокращениями и неизбежными при этом вставками.

Это направление в нашей детской литературе держится до сих пор наряду с другими способами передачи научных сведений детям.

Но нельзя не заметить, что и в этой области побеждают по преимуществу более художественные сочинения и часто независимо от научной ценности сообщаемых ими знаний. Большинство же сочинений этого рода, написанных в 60-х гг., когда научность сообщаемых сведений ценилась выше всего, в настоящее время или совсем забыты, или имеют очень незначительное распространение; а их научный материал уже устарел.

С конца 60-х гг. в нашей литературе преобладающее значение получает направление, известное под названием народнического. Это направление скоро проникает в нашу детскую литературу и надолго почти совершенно овладевает ею. В детской литературе это направление продолжает существовать и до наших дней.

Основные черты его: исключительный интерес к народной, по преимуществу деревенской жизни, исключительно внимательное отношение к ее устоям и идеалам, с некоторою их идеализацией, и глубокое сочувствие народу — все это передалось и в детскую литературу. Перешел в нее и тот грустный тон, то взятое из жизни преобладание темных сторон над светлыми, которое было в народнической литературе естественным отражением действительной жизни деревни. И этот тон, способный при постоянном влиянии на еще неокрепшую душу ребенка развить в нем пессимистическое настроение, составляет слабую сторону этого направления нашей детской литературы. Детям гораздо более свойственно веселье и радость, чем печаль и отчаяние. Вот почему во многом ценная детская литература этого направления также отнюдь не должна составлять исключительный материал для детского чтения. Это направление, более чем какое-нибудь другое, знакомит читателя с деревенской, трудовой жизнью в ее главнейших явлениях, но она не дает того, что вселяет бодрость, желание борьбы и работы, не дает руководящих начал в стремлении вперед. А между тем среди писателей этого направления было немало талантливых, и их сочинения не могут быть исключены из нашей детской литературы.

В детскую литературу перешли некоторые, написанные сначала для общей литературы, произведения двух корифеев народнического направления: Успенского и Златовратского. Затем писатели, начавшие и часто продолжавшие свою деятельность в общей литературе, писали и для детей, некоторые из них так увлеклись этим родом литературы, что скоро стали по преимуществу, а иногда и исключительно писателями «для детей». Такова была литературная судьба Засодимского, Круглова, Познякова, Ульянова, Митропольского и др.

Детских писателей этого направления очень много, и еще недалеко то время, когда их сочинениями наполнялись все наши школьные библиотеки. К ним надо присоединить и таких писателей, которые оставаясь писателями для взрослых по преимуществу, от времени до времени дарили детской литературе свое внимание и выпускали несколько более или менее ценных рассказов для детей. Так мы имеем детские рассказы Потапенко, Баранцевича, Нефедова, Дмитриевой, Курнина (Хатунского), Мамина-Сибиряка и др.

Последний из поименованных писателей занимает в нашей детской литературе особое, можно сказать, исключительное место. Прекрасный знаток народной жизни на далекой окраине (Урал), жизни как русских, так и инородцев, он дал для детской литературы несколько прекрасных рассказов в народническом духе. Но жизнь поставила его лицом к лицу с ребенком, дочерью, оказавшейся после смерти матери на его руках, и он понял, что у детей есть другой мир, есть свои интересы, чуждые большинству взрослых, своя точка зрения на окружающую жизнь. И он вошел в этот мир, усвоил себе эту детскую точку зрения и, оставаясь тем же талантливым писателем, заговорил со своей дорогой Аленушкой совсем иным языком об иных вещах; и в «Аленушкиных сказках», и в «Сказках и рассказах для детей», и в др. произведениях Мамина-Сибиряка мы имеем действительно выдающиеся детские книги, написанные с любовью к детям и с глубоким пониманием детской души.

К концу 80-х гг. народничество принимает особый оттенок: самый видный представитель этого направления Л. Н. Толстой выступает с проповедью опрощения, слияния с трудовым народом во имя лучшего и более полного понимания им задач жизни. Свое новое понимание жизни Толстой старается передать в ряд народных повестей, затем его взор обращается и к детям, и он пишет рассказы, одинаково пригодные и для детского, и для народного чтения. Отличительною чертою этих сочинений является серьезность, с которой в них трактуются важнейшие жизненные вопросы. Толстой отнюдь не приспособляется ни к детскому пониманию, ни к детскому языку, и в то же время и содержание, и главная мысль его рассказов совершенно ясны детям. Старый опыт работы в Яснополянской школе, когда Толстой «учился писать у крестьянских ребят» (его собственное выражение), не пропал даром.

Повести Л. Толстого породили целую литературу, как для народа, так и для детей. Возникшее под его влиянием издательство «Посредник» только на некоторых из своих брошюр выставило слова

«для взрослых», предполагалось, что все прочие его издания равно доступны и полезны как для детей, так и для взрослых. И действительно, многие из произведений различных писателей, участвовавших в издательстве «Посредник» в первые годы его существования, представляют из себя хорошие детские книжки. Но с течением времени для руководителей этого дела стала ясна необходимость распределения книг по степени развития и подготовки читателей. Появилась серия «для интеллигентных читателей», и возникло издательство «для детей и юношества» И. И. Горбунова-Посадова. Это последнее и является наиболее полным выразителем того течения в нашей детской литературе, которое можно назвать Толстовским. Являясь по существу своему продолжением народнического, направление это несколько расширяет круг своих наблюдений, захватывает жизнь других народов и эпох и жизнь природы. Центр тяжести интереса писателей переносится в область людских отношений, не зависящих от внешних условий жизни. Проповедь любви и милосердия, трудовая жизнь (как идеал), братство и любовь не только ко всем людям, но и к животным, борьба против войны и охоты — вот основные идеи и главные мотивы этого издательства. Мы не станем перечислять писателей, примыкающих к нынешнему руководителю этого издательства Ив. Ив. Горбунову-Посадову. Среди них есть как довольно талантливые писатели, так и посредственные, но нет таких, чтение которых могло бы быть вредно для детей. Можно не разделять во многом основных взглядов этого издательства, но нельзя также стать на точку зрения полного его отрицания, нельзя загромождать детям путь к знакомству с этим течением, тем более, что это лишило бы их очень значительной части нашей детской литературы, весьма ценной по своему содержанию.

Не скоро определилось то литературное направление, которое пришло на смену народничеству 70–80-х гг. Нелегко определить и общую его физиономию. Сфера интересов несомненно расширилась, центр тяжести их также переместился из области общественных отношений в область отношений личных и в сокровенный тайник человеческой души. Наша скучная, повседневная будничная жизнь с ее рядовыми обывателями — вот что долгое время составляло главные интересы этой литературы, но затем в ней стали проявляться новые искания и новые стремления. Стали вырисовываться и положительные идеалы нового человека. В поэзии искание вечной красоты стало явно преобладать над прежним служением злободневным вопросам или сегодняшнему настроению. И знаме-

нательно, что не прошло и 20 лет со времени возникновения этого течения, как оно начинает явно стремиться захватить и детскую литературу, и не только путем появления детских писателей того же направления, но путем экскурсий в эту область корифеев литературы общей. У виднейшего представителя этого направления А. П. Чехова, правда, нашлось едва 3–4 рассказа, пригодных для детского чтения, но из последователей его очень многие начали писать для детей. Мы имеем не только отдельные детские рассказы, но целые сборники их (сочинения Гарина, Куприна, Серафимовича, Чирикова). Пробовали писать для детей и Ив. Бунин, и Л. Андреев, и М. Горький. И все эти сборники, часто очень содержательные, блестящие литературными достоинствами, свидетельствующими о незаурядных талантах их авторов, свидетельствуют в то же время о том, что авторы эти очень мало понимают детскую душу, то есть собственно душу ребенка-читателя. Если они и знают ребенка, то по большей части подростка из интеллигентной, чаще писательской среды. Огромное большинство всех этих произведений вовсе не считается ни с уровнем понимания и развития, ни с интересами ребенка-школьника, ученика начальной, особенно сельской школы.

Для ребенка той же среды пишут по преимуществу и две талантливые писательницы нового направления Allegro (Пол. С. Соловьева) и Н. Манассеина и все те, которых им удалось собрать вокруг себя в журнале «Тропинка», руководительницами которого они были несколько лет. Впрочем, среди произведений этих писательниц некоторые фантастические пьесы, коротенькие поэмы и рассказы чисто художественного характера получили и более широкое распространение, но все-таки вся эта литература не для народной школы. И не только по форме и языку трудна и малопонятна она сельскому, а отчасти и городскому школьнику, она говорит о чуждых ему вопросах, и не отвечает на те вопросы, которые ставит перед ним его жизнь.

Будем надеяться, что и это направление будет в нашей детской литературе жить, как и другие, появившиеся раньше и до сих пор имеющие своих представителей, и в ближайшем будущем вызовет и появление писателей, ближе знакомых с интересами детей, и даст нашей детской литературе новые произведения, в духе современных литературных течений, ценных и по содержанию, и по идеям, и удовлетворяющим педагогической критике, требующей от детской книги прежде всего того, чтобы она была понятна детям.

Нам остается сказать несколько слов о новейшем течении в

детской литературе, представляющем яркое отражение новейших исканий нашей поэзии со всеми ее оттенками (символизм, футуризм, акмеизм и т. п.).

Городецкий, Блок, Саша Черный и целый ряд других представителей современной поэзии написали и издали ряд сборников и отдельных произведений для детей. Не только чуждые, но даже подчас враждебно относящиеся ко всяким педагогическим требованиям, видящие в них только рутину, эти писатели смело говорят с детьми своим языком обо всем, что, по их мнению, может позабавить детей. Вот этот признак — стремление позабавить и часто только позабавить детей является отличительной чертой того, что пишут для детей представители этого направления.

Но книга и для детей давно уже перестала быть забавою. Эту роль гораздо лучше исполняют игрушки, подвижные игры и зрелища вроде цирка и синематографа, и литературные упражнения этих писателей не выдерживают конкуренции с этими «забавами», а чего-нибудь более ценного для души ребенка они не дают.

Но «искания» нашей литературы, все равно в общей или детской литературе, должны привести к новому направлению, которое еще впереди. И те формы этих исканий, которых в жизненной борьбе на почве литературы окажутся победителями, получают особое значение, и тогда придет пора оценить должным образом то, мимо чего мы теперь проходили иногда без внимания, а иногда с пренебрежением, может быть, являющимся плодом того, что мы, историки и критики, да и сам писатель, еще не понимаем, в чем главная ценность нового течения.

ПЕРЕВОДНАЯ ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

Русская литература вот уже третье столетие развивается под большим или меньшим влиянием западноевропейской. Это влияние еще сильнее, чем на писателях и их сочинениях, отражается на читателях, которые до начала XIX в. находились под непосредственным влиянием оригиналов иностранной литературы, а в XIX в. — под влиянием переводов (Шекспир, Шиллер, Гете, Гюго, Жорж Санд, Диккенс, Теккерей, Дюма, Золя), а в наше время Гауптман, Метерлинк и целая плеяда скандинавских писателей имели и имеют для русского читателя не менее важное значение, чем наши родные писатели. Миросозерцание русского интеллигентного человека создается под взаимодействием этих двух факторов, и не всегда легко определить, влияние которого из них было сильнее.

Под подобным же влиянием иностранной детской литературы находились и находятся наши дети, которым, наряду с произведениями русских писателей, дается в большом количестве и переводная литература. В истории нашей детской литературы были эпохи, когда огромное большинство появлявшихся на рынке детских книг представляли из себя или переводы с иностранного, или переделки, выходявшие часто даже без указания источников (многие повести М. Чистякова).

Иностранная детская литература, по крайней мере в ее переведенной на русский язык части, не должна поэтому оставаться незнакомою русскому педагогу. Надо только иметь в виду, что роль различных иностранных писателей для детей не всегда одинакова у них на родине и у нас. Напомним, что самые популярные детские писатели начала XIX в., Бульи и Жанлис, переведенные частью на русский язык, встретили у нас самый жестокий отпор как общей (Белинский), так и специальной критики, и широкого распространения не получили. Из писателей последующих десятилетий (середины XIX столетия) до сих пор популярная во Франции (благодаря розовой библиотеке) гр. Сегюр (урожд. графиня Ростопчина) почти не нашла русских переводчиков, хотя оригиналы сочинений получили очень широкое распространение в России среди детей, изучающих французский язык.

Литература каждого народа носит на себе яркие черты его характера и его жизни. Это относится к детской литературе так же, как и к общей, вот почему будет самым правильным знакомиться с переводной детской литературой по народам.

Но раньше, чем перейти к этому обзору, нужно сказать несколько слов о всемирных детских книгах, которые давно уже стали общим достоянием детской литературы всех культурных народов. Некоторые из них перешли в детскую литературу из общей полностью, другие — со значительными сокращениями и изменениями.

Старшею из этих книг являются известные сказки Перро. Записанные или рассказанные в конце XVI в. писателем Перро для своих детей сказки представляют продукт народного или простонародного творчества французского народа. Они переведены на все языки и в подлинных текстах и в переделках являются самыми популярными детскими сказками, несмотря на то, что строгая педагогическая критика находит в них массу недостатков. Художественная сторона их образов настолько прекрасна, что они увлекли такого чуткого художника, как И. С. Тургенев, который и перевел их на русский

язык. Дети всех стран безумно любят эти сказки, и Красная шапочка, Мальчик-с-пальчик, Кот в сапогах и др. герои их оказывают делу сближения различных наций может быть гораздо больше, чем лига мира и другие международные учреждения взрослых.

Следующей по возрасту (начала XVIII в.) является бессмертная книга Даниэля Дефо «Робинзон Крузо». Собственно детскую книгу стала первая часть этого сочинения, да еще со значительными сокращениями в начале.

Когда-то Ж.-Ж. Руссо объявил эту книгу первою, с которой следует знакомить юношей, и с его легкой руки Робинзон в тысячах переводов и изданий вошел в детские литературы всего цивилизованного мира и породил огромную литературу более или менее удачных подражаний, которые все, однако, не могут идти в сравнение со своим первообразом.

Деятнадцатый век дал детской всемирной литературе сказки Андерсена и «Хижину дяди Тома» Бичер-Стоу. Обе эти книги были написаны не для детей, но в самом скором времени по выходе своем в свет стали достоянием детской литературы. Очевидно, психология обоих авторов оказалась особенно близкою и понятной детям, а внешние, доступные всем возрастам формы их фантазий настолько яркими и ценными, что значение их превысило значение более глубокой мысли, в них скрытой и, может быть, не всегда доступной не только детям, но и взрослым. Андерсен неизмеримо талантливее и глубже американской писательницы, его сказки — действительно ценный вклад в детскую литературу, он затрагивает массу жизненных вопросов и многие из них разрешает удивительно ясно и просто, как бы для самого маленького ребенка, и в то же время всегда чувствуется искреннее и цельное убеждение, не подделанное ни для того, чтобы быть понятным детям, ни для того, чтобы угодить педагогам.

Романы Бичер-Стоу гораздо слабее в художественном отношении, но искреннее сочувствие автора угнетенным так велико, так заразительно, что эта книга долго еще будет одним из сильнейших факторов общественного воспитания во всяком обществе, где существуют угнетенные и угнетатели. Для последних эта книга еще сохраняет силу страшного обвинительного акта, чем она и была первоначально.

К сожалению, к числу мировых детских книг приходится отнести две переделки, или, вернее, два искажения произведений общей литературы, произведений действительно замечательных,

но меньше всего предназначенных для детей. Мы имеем в виду переделки романа Сервантеса «Дон-Кихот» и памфлета Свифта «Приключения Гулливера». И из того и из другого романа взяты для детской книги только самые смешные стороны, чем самая идея произведения совершенно искажена. Дети получают превратное понятие и об этих сочинениях, и об их главных героях и не получают ничего ценного взамен.

Переходя к обзору детских литератур разных народов, мы начнем с немецкой, как потому, что она является ближайшей к нам географически, так и потому, что она оказывала очень долгое время самое большое влияние на нашу детскую литературу и на читателей детей.

Немецкая детская литература, как и всякая другая, переживала все те периоды, через которые проходила и общая литература. Но особенно сильно и продолжительно было в ней господство сентиментального направления. Некоторые писатели этого направления до сих пор издаются в русских переводах и имеют некоторое распространение в детских библиотеках. Укажем, например, на Цшокке (Делатели золота) — ученика и сотрудника Г. Песталоцци, Гофмана, в свое время наводнявшего немецкую литературу своими благонамеренно-сентиментальными повестями, появлявшимися затем в русской детской литературе не только в переводах, но и в многочисленных переделках.

Немецкое народничество дало нашей литературе повести Ауэрбаха, Розеггера; немецкий романтизм выразился в двух направлениях — в семейном романе (повести), еще не свободном от доли сентиментализма, и в повестях и романах географического и исторического содержания, при помощи которых немцы с чисто педагогическими целями стремились познакомить детей и юношество со странами и народами в их прошлом и настоящем.

Широкое распространение у нас получили переводы рассказов из путешествий (по преимуществу воображаемых), часто принявших форму увлекательных романов с приключениями. Таковы сочинения Гофмана (др.), Герштеккера, Ворисгофер, Дилица и др. Исторические романы часто писали такие выдающиеся специалисты в данных областях, как Эберс, Феликс Дан.

Немецкий романтизм, впервые обративший внимание на народную поэзию, дал в переделках для детей очень большую и ценную коллекцию народных сказок (братьев Гримм) и вызвал массу подражаний, часто очень художественных, сказкам, как немецким, так и других народов (Гауф, Густавсон, Кармен Сильва и др.).

В настоящее время немецкая детская литература дает мало ценного, а главная масса данного ей раньше для русской детской литературы материала представляет в настоящее время никому не нужный хлам, вроде знаменитого Степки-Растрепки или повестей Буша (Макс и Мориц) и др.

Французская детская литература, начиная с самого своего возникновения (в конце XVII в.) и до наших дней, находится под игом педагогов, которые властно допускают или не допускают в школы и детские те или иные книги сообразно тому, соответствуют ли они их задачам или нет. Художественная сторона, искренность автора не играют при этом почти никакой роли. Огромное количество французских детских книг крайне искусственны, а если они не носят печати сентиментализма, то только потому, что он вообще не в духе французов. Его место заступает узкая, часто лицемерная буржуазная мораль, приправленная массой комичных, иногда грубоватых сцен. Господствующее в большинстве французских детских книг настроение — веселое. Но главное течение французской детской литературы не отразилось в русской — к нам попадают случайные книги. В последнее десятилетие эти случайные книги берутся для перевода по соображениям не столько педагогического, сколько литературного характера, а потому мы имеем в переводах едва ли не все лучшее, что есть в этой области у французов, где иногда в детскую литературу переходили или в ней пробовали писать действительно талантливые люди. Укажем как на весьма ценные произведения на сказки Лабулэ, Жорж Санд (Бабушкины сказки) и Додэ, на повести Гектора Мало.

Всемирное распространение получили и французские писатели Жюль Верн и Густав Эмар. Первый в своих главных и первоначальных произведениях показал себя большим мастером фантастического рассказа. Его воображение, основанное на научных данных, дало ему возможность как бы предугадать будущие успехи техники (аэропланы, подводные лодки и т. п.), некоторые из его сочинений дают ценные научные сведения. Но, по-видимому, успех вскружил ему голову, и он исписался. По крайней мере, значительная часть его произведений, особенно последнего времени, не заслуживает никакого внимания, хотя в свое время усердно переводилась на русский язык. Также не заслуживают серьезного внимания искусственные, не имеющие ничего общего с действительностью романы Густава Эмара из американской жизни.

Английская литература прежде всего дала детской литературе

особый тип сочинений — семейный роман, который и до сих пор имеет широкое распространение как у себя на родине, так и в других странах. В меру сентиментальный, гораздо менее буржуазный, чем французские детские книги, он переносит читателя в сравнительно здоровую среднеанглийскую семью, где он встречается с простыми, но твердыми, честными людьми и с интересом следит за их обыкновенной, не особенно богатой приключениями и событиями жизнью. Особой подгруппой произведений этого рода надо считать повести из школьной жизни, которые заслуживают внимания благодаря некоторым ценным особенностям английского школьного воспитания. Некоторые из этих повестей получили очень широкую и заслуженную известность («Школьные годы Томаса Броуна», «Старшины Вильдбайской школы» и «Маленький Лорд Фаунтлерой» — одна из любимейших детских книг).

К детской литературе отошли, правда, в сокращениях, и некоторые писатели, сочинениями которых когда-то увлекалась вся Европа — такова судьба сочинений Вальтера Скотта и Купера, такая же судьба в ближайшем будущем ожидает и Диккенса, и Теннисона. Английская детская литература славится еще и художественными книжками с картинками для самых маленьких детей, но она настолько отражает своеобразную детскую жизнь в английской семье, жизнь столь не похожую на нашу, что переводы этих книг, или, по крайней мере, тексты их, успеха у нас не имеют. Тем не менее, английская литература от времени до времени дает прекрасные детские книжки, которые скоро получают широкое распространение и заслуженное признание.

Едва ли не большим успехом пользуются у нас сочинения американских писателей для детей. Американская литература дает и семейный роман (Олкот), и повесть из школьной жизни (Лори, Олридж и Марк Твен и др.). Марк Твен благодаря одному из своих сочинений («Принц и Нищий») становится теперь одним из самых популярных детских писателей в мире. Его другие сочинения для детей («Приключения Тома и приключения Финна») также имеют большое распространение.

За последние годы большой популярностью пользуются у нас сочинения из жизни животных Сетона-Томпсона.

Англосаксонский мир выдвинул еще одного замечательного писателя, занимающего, однако, в детской литературе совершенно своеобразное и спорное положение. Мы имеем в виду автора фантастических сказок и рассказов из жизни Индии — Рудиара Киплинга.

Его произведения не подходят ни под какую педагогическую мерку, а этическая сторона их иногда стоит в противоречии с нашими нравственными воззрениями. Тем не менее, едва ли можно сказать, что его произведения имеют в каком-нибудь отношении вредное влияние на детей, художественная же их красота и увлекательность рассказа сами по себе являются ценными для читателя.

Гораздо менее дали детской литературе литературы итальянская и других романских народов. «Дневник Школьника» (или «Школьный год») Эдм. де-Амичиса пользуется у нас широкою популярностью, хотя есть у этой книги стороны, представляющие с нашей точки зрения скорее отрицательное, чем положительное явление — это прославление того военного патриотизма, который еще не остыл в Италии со времени борьбы за свободу и объединение. Один из русских издателей этой книги (И. И. Горбунов-Посадов) даже произвел над нею своеобразную операцию: он выкинул все рассказы о военных подвигах и заменил их рассказами о подвигах девочек.

За последнее время появилось довольно много и очень интересных сочинений для детей в переводах со скандинавских языков (норвежского, шведского и датского). Скандинавская литература, совершившая в конце XIX в. свое победоносное шествие по Европе, продолжает жить и развиваться. Ее искренность, своеобразная красота ее образов, глубина мысли — все это отражается и на детской отрасли этой литературы, это тем более понятно, что и авторы-то иногда оказываются те же самые (Сельма Легерлеф, Юнас Ли и др.). Свою долю в вид народных сказок, в нашу детскую литературу внесли не только остальные народы Европы (есть сказки испанские, итальянские, финские, норвежские), но и наши инородцы (сборник сказок инородцев России, мордовские сказки, сказки кавказских горцев и др.) и народы востока (сказки корейские, японские, китайские, индийские и, наконец, сказки австралийских дикарей). Весь этот материал дает немало ценного и в виде образов фантазии, и в виде картин жизни, в своей основе общей у всего человечества. Ценный для непосредственного чтения детей младшего и среднего возраста, этот же материал может пригодиться и для детей старшего возраста при их знакомстве в школе с этими народами. Небольшой сборник корейских сказок (собранных Гариным) знакомит читателей с душою и бытом этого маленького народа лучше, чем многотомные специальные монографии.

Произведения иностранных детских литератур, входя в переводы в круг чтения русского ребенка, расширяют его кругозор,

приобщают его к общечеловеческому движению и понемногу подготавливают из него «гражданина вселенной». Он должен любить свое, но в то же время должен знать и ценить все хорошее у других народов.

КНИГИ НАУЧНОГО СОДЕРЖАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Как для взрослых, так и для детей книга может и должна служить источником знаний. Таково по преимуществу назначение книги научного содержания. Рядом со школьным обучением, имеющим целью передачу детям известной суммы знаний, перед ними открывается обширное поле научно-популярной литературы, из которой они, уже не побуждаемые ни преподавателями, ни требованиями программы и экзаменов, по своей охоте и по своему выбору могут черпать тот материал, который их почему-нибудь особенно интересует. Приобретаемые таким путем знания часто бывают гораздо более прочными и плодотворными, чем школьная учеба. Вот почему ученическая и детская библиотека должна иметь, возможно, более полный и разносторонний подбор научно-популярных книг, приспособленных для детей различного возраста, так как мы не можем знать, на какой ступени развития и в каком возрасте у ребенка проснется интерес к той или иной отрасли знания. А раз такой интерес проснулся — мы должны его удовлетворить.

Все это обязует учителя быть близко и обстоятельно знакомым с научно-популярной литературой для детей.

Литература этого рода появилась давно. В некоторых областях она, пожалуй, по времени своего возникновения предшествовала беллетристике для детей, но вся эта старая литература в настоящее время не имеет значения, во-первых, потому что устарели сообщаемые ее научные сведения, во-вторых, и это самое важное, изменились способы передачи детям научных знаний.

Было время, когда поучительные книжки излагались для детей, по преимуществу, в виде бесед родителей или воспитателей с детьми на ту или другую научную тему. Детские книжки такого рода ведут свое начало чуть ли не с XVII в. и встречаются в литературе вплоть до наших времен. Эта форма была особенно распространена в 50-х и 60-х гг., когда наша детская литература положительно была наводнена научно-популярными книжками. Целые учебники перedelывались в эту диалогическую форму и предлагались вниманию детей. Составителям казалось, что самый трудный и специальный научный материал, как только он будет изложен в виде разговоров,

немедленно станет и понятным, и доступным для детей. К этой форме прибегали для обучения иностранным языкам, математике, грамматике, не говоря уже о географии и истории. В 60-х гг. появилась даже психология, изложенная этими способами для детей (Кампе. Что такое душа? СПб., 1860).

Этот способ теперь оставлен, так как, в сущности, сам по себе он вовсе не облегчает понимания сообщаемого материала и в то же время отвлекает внимание детей от самого главного и излишне затягивает изложение.

Другую формою сообщения детям научных знаний была форма фантастического рассказа. Эта форма продолжает существовать и развиваться и до сих пор. Есть области, где эта форма является даже преобладающей, такова география, которая сообщается детям, пожалуй, чаще всего под видом фантастических путешествий. К этому же роду произведений относятся и все исторические повести и романы, особенно те из них, которые главной своею целью имеют изображение эпохи, картин быта и т. п.

Те же 60-е гг., когда процветали обе эти формы научно-популярных книг для детей, дали и еще одну форму их изложения, которую можно назвать научной. В этих книгах автор, просто задавшись целью сообщить детям то или другое знание, сообщает им целый научный курс, разумеется, в доступной для читателя данного возраста форме. Это изложение в зависимости от таланта автора может быть более или менее живо и интересно, но часто оно бывает невыносимо сухо. Нужна большая степень заинтересованности юного читателя самою темною книгою, чтобы он без скуки одолел такую сухую материю. Часто пытаются скрасить эту сухость рисунками, отступлениями от самой темы и т. п. мерами, но и это редко удается.

Наконец, по мнению некоторых, для возбуждения интереса к какому-нибудь научному знанию всего лучше изложить историю того, как человек впервые овладел этим знанием.

Приходится в настоящее время признать, что большее или меньшее достоинство научно-популярной книги и доступность ее для детей зависят в гораздо большей степени от доступности содержания и языка сочинения, чем от избранной автором формы изложения.

Обращаясь к отдельным областям знания, мы видим, что популярная литература по природоведению и в частности, приспособленная для понимания детей, у нас довольно обширна. Мы имеем книги о животных, предназначенные для самых маленьких детей. Может быть, специалисты не всегда склонны причислять эти нему-

дренные рассказы к области природоведения, но, с другой стороны, первые шаги ребенка в эту область и не могут быть иными. Недаром Я. А. Коменский говорил, что когда ребенок узнает название своей деревни и своей реки, он изучает географию, а когда узнает название солнца и месяца, он изучает астрономию.

Мы имеем очень недурные рассказы о животных для детей младшего возраста — Бострем, Быковой, Журавской, Горбунова-Посадова и др. Это не столько книги для чтения детьми, сколько для чтения детям.

На следующей ступени развития дети уже могут пользоваться обширной литературой: с одной стороны, повестей и рассказов из жизни животных (Сетон-Томпсон, Лонг, Чоглок, Богданов и др.), с другой стороны, целыми научно-популярными монографиями (Ю. Вагнер, Никольский, Елачич, Нечаев и др.). Широко распространенные до последнего времени популярные книжки по естествознанию (Слепцова, Лункевича, Рубакина) недавно подверглись очень жестокой критике, обрушившейся на них главным образом за научные промахи и чрезмерное упрощение некоторых явлений в целях большей доступности книжек для детей, но в ущерб научной истине... Это едва ли, однако, может помешать распространению этих книжек, потому что они при всех своих недостатках обладают и крупным достоинством — интересом содержания, способным пробудить в любом ребенке интерес к знаниям этого рода. Часто очень большие специалисты своего дела оказываются посредственными популяризаторами, а люди, не обладающие большими специальными знаниями, умеют очень хорошо рассказать детям то, что они знают.

С этой точки зрения необходимо каждому учителю самому пересмотреть существующую научно-популярную литературу и выбрать из нее то, что, по его мнению, окажется не только полезно и доступно, но и интересно для его учеников.

Объем сообщаемых таким путем знаний не должен быть очень велик. Всего лучше наметить несколько основных книг, которые, касаясь всех главнейших областей знания природы, введут ребенка во все их разнообразие. Дальнейшее направление чтения должно быть определено в зависимости от того, к которой из этих областей у ребенка обнаружится больше интереса. В этой области возможен уже постепенный переход от более простых к более сложным и трудным вопросам. Но само собою разумеется, что наиболее правильным путем для такого чтения будет установление связи между

живыми уроками естествознания, если они ведутся в школе, и чтением популярных книг в этой области. Преподаватель, вырабатывающий для себя программу сообщения ученикам сведений по природоведению, должен позаботиться о том, чтобы в его школьной библиотеке был надлежащий подбор книг, могущих дополнить и расширить сообщаемые им сведения.

К естествознанию или природоведению близко принакает география. Область эта строится теперь на естественно-историческом фундаменте, но одной своей частью (сведениями о человеке и его жизни) примыкает к гуманитарным наукам. Географические сведения в виде рассказов о странах и народах всегда интересовали и интересуют детей, но возможно сообщение им сведений и из физической географии. Излюбленная форма для таких сведений в детской литературе — фантастические путешествия. Форма эта представляет, однако, некоторую опасность: ребенок может увлечься фабулой настолько, что будет или пропускать, или оставлять без внимания почти весь географический материал. Вот почему педагогическая литература часто относится отрицательно к сочинениям этого рода, например, к сочинениям Жюль Верна, Дилица, Майн Рида и т. п. Действительно, если эти сочинения попадают в руки детей раньше, чем у них возбужден интерес к географическим знаниям вообще, и, если они не получили в этой области хотя бы самых элементарных сведений, чтение этих книг пройдет совершенно бесследно для обогащения их географическими познаниями. В этом отношении популярное изложение настоящих путешествий имеет гораздо большее значение, и учитель сделает для развития своих детей гораздо больше, если сумеет заинтересовать их этого рода литературой.

Есть и еще тип популярно-географических или, вернее, этнографических сочинений, имеющих иногда довольно большой успех у детей — это повести из жизни того или иного народа, разумеется, по преимуществу малокультурных или таких, жизнь которых богата оригинальными и характерными чертами. Иногда такую роль могут сыграть настоящие художественные произведения из жизни этих народов. Укажем, например, на повесть Пьера Лотти «Жизнь исландских рыбаков». Но таких произведений в детской литературе найдется немного. Гораздо больше повестей этого рода, сочиненных специально для детей. Их много в иностранной литературе, немало и в нашей. При выборе их надлежит обращать особенное внимание на то, насколько точно и правдиво изображена эта жизнь. Например, жизнь американских индейцев изображена самими фан-

тастическими чертами у известного французского писателя Густава Эмара, жизнь эта имеет очень мало общего с действительностью. Наоборот, фантастическая сторона значительно беднее у нашей писательницы Симоновой (Эзе, Лаача, Ильдия и др.) или у Носилова, но зато бытовая сторона изображена правильно. Жизнь сибирских инородцев имеет также своих художественных изобразителей в лице Тана, отчасти Короленко, Серошевского и др., но их повести далеко не всегда доступны и интересны детям.

Круг сведений по географии также может быть определен только в самых общих чертах. Необходимо только, чтобы в этом подборе были книги разных типов, т. е. чтобы там, рядом с географическими монографиями, было бы и несколько действительных и несколько воображаемых путешествий и этнографических повестей из жизни разных народов. Дело учителя определить затем, который из этих типов наиболее подходит для его читателей, который дает им наибольшее количество ценного научного материала. Эти сведения и будут служить основанием для дальнейшего расширения этого отдела библиотеки.

История как наука едва ли доступна детям школьного возраста, но это вовсе не значит, что исторический материал должен быть совсем изгнан из школьных библиотек. Напротив, параллельно тому, как в других областях знаний дети сначала накапливают известный запас фактов и наблюдений, а уже затем переходят к обобщениям из них — к теории, и в области истории дети должны сначала познакомиться с фактическим материалом, разумеется, не всем, а тем, который окажется доступен их пониманию. Этот материал может быть предложен им прежде всего в виде исторических рассказов. Не беда, если рассказы эти, взятые по большей части из летописей или мемуаров, с точки зрения строгой исторической критики, будут рассказывать то, чего на самом деле не было или что в действительности было совершенно иначе. История ведь есть своего рода народное самосознание, и факты этого самосознания в духовной жизни народа значат часто больше противоположных истин, добытых кропотливым трудом специалистов-историков. Эти факты народного сознания ведь тоже являются историческими фактами и часто очень большой важности. Если даже это заблуждение, то ребенку тоже нужно пройти через эти заблуждения, чтобы и в этом отношении быть сыном своего народа, иметь общих с ним исторических героев и общие исторические воспоминания. С этой точки зрения, для ребенка также необходимо знать легенды о начале Руси,

о Святославе, Олеге и Крещении Руси, как необходимо для юноши 17–18 лет правильное историческое отношение к этим легендам.

Историки старого времени, писавшие для детей (Петрушевский, Павлович и др.), ценили эту сторону исторического материала, и их книги поэтому до сих пор не потеряли своего значения.

Современные историки стараются познакомить детей с другими сторонами исторического процесса. Пока это ограничивалось попытками в области бытовой истории и очень плохо удавалось в области экономической.

Это и понятно, если принять во внимание, что первая из этих областей, нуждающаяся в наглядном изображении, как нельзя более соответствует фактическому знакомству детей с окружающей жизнью и говорит о явлениях, знакомых детям: жилище, одежда, пища, образе жизни и т. п. явлениях, которые могут возбудить живой интерес детей в особенности, если материал этот в достаточной мере снабжен художественным воспроизведением памятников старины и реставрациями отдельных явлений и сторон жизни древних.

Есть и еще одна очень распространенная форма передачи этой стороны прошлой жизни — это исторический роман или повесть.

Ценность произведений этого рода обуславливается прежде всего талантом автора и уже потом большею или меньшею полнотою бытовой картины и исторической верностью изображения. «Капитанская дочка» Пушкина, роман графа Л. Толстого «Князь Серебряный» надолго, если не навсегда, останутся высокохудожественными образцами литературы этого рода. Гораздо слабее педагогические исторические повести, сочиненные нарочно для детей, для того, чтобы служить иллюстрациями к урокам истории. Несколько лучше те повести, романы, которые являются созданием специалистов-историков, отдающих часть своего времени на этот род литературы.

Но и эти произведения как материал для детского чтения имеют свою отрицательную сторону: они чрезмерно вдаются в бытовые, можно сказать, археологические подробности. Так как читатель не может этим путем познакомиться со всеми главнейшими эпохами и народами, то у него остается крайне неравномерное отношение к различным эпохам: одни он знает с излишней детализацией, о других не имеет никакого представления. К последнему типу сочинений относятся романы Эберга, Дана и некоторых других.

В нашей детской литературе есть несколько не лишенных таланта популяризаторов истории, писавших для детей, укажем, например,

на Авенариуса, Алтаева, Сизову и некоторых других. Есть интересные исторические повести и у Н. А. Рубакина.

Что касается до исторических монографий, рисующих экономическую жизнь прошлого времени, то и в этой области мы имеем несколько брошюр и небольших монографий, предназначенных, между прочим, и для детей. Сделать эту область доступною детскому пониманию очень нелегко, потому что явления этой категории неизвестны, малопонятны и не интересны для большинства детей и в современной жизни. У детей, таким образом, не может быть материала для сравнения в этом отношении прошлой жизни с настоящею. Материал этот может и должен быть разобран на уроках и в беседах с учителем и в таком виде будет, несомненно, иметь большое образовательное и развивающее значение, но он мало пригоден для самостоятельного чтения. Пособием для таких бесед могут, например, служить книги Звягинцева и Бернашевского.

Как бы то ни было, и исторический отдел детской библиотеки имеет большое значение и должен быть составлен с такою же тщательностью и таким же вниманием к детской психологии и детским интересам, как и другие научно-популярные отделы. Особым подделом его являются биографии замечательных людей — очень любимый детьми материал для чтения.

Примечание

¹ Текст подготовлен к републикации Л. Алейник и Е. Лекаревич.

Е. П. Привалова

«РОБИНЗОН КРУЗО» В ДЕТСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ¹

Привалова Екатерина Петровна (1891–1977) — литературовед, книговед, библиограф, один из первых в России исследователь детской литературы. В 1916 г. окончила историко-филологический факультет Высших женских (Бес-тужевских) курсов, завершение обучения совпало с революционными волнениями в России. Уже в 1918 г. она основала одно из первых советских детских обществ — «Наша надежда». С 1920 г. начала преподавать в Педагогическом институте дошкольного образования (ПИДО), позднее ставшего частью Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена, и в Государственном библиотечном институте им. Н. К. Крупской (Ленинград) (ныне Санкт-Петербургский университет культуры и искусств). В начале 1920-х появляются ее первые научные работы: «Литература для детей дошкольного и младшего возраста» (Просвещение, 1923. Сб. 3) и «Дошкольный работник и детская литература» (В помощь дошкольному работнику, 1925). В середине 1920-х Екатерина Петровна участвует в исследовательских проектах по изучению детской литературы совместно с отделом детского чтения Института методов внешкольной работы в Москве (бывший Институт детского чтения). Тогда же на одном из семинаров ею был представлен публикуемый ниже доклад об истории издания и распространения в России романа Д. Дефо «Приключения Робинзона Крузо». Во время блокады Ленинграда вузы были эвакуированы, Привалова осталась работать библиографом в Государственной публичной библиотеке им. М. Е. Салтыкова-Щедрина. Во время войны она подготовила диссертацию, которую успешно защитила в 1943 г. С возвращением в Ленинград вузов в 1944 г. Екатерина Петровна возобновила преподавательскую деятельность, в 1946 г. она организовала и возглавила кафедру детской литературы и библиотечной работы с детьми в Ленинградском государственном библиотечном институте им. Н. К. Крупской.

Е. П. Приваловой было написано множество работ по историко-литературной, педагогической, библиографической тематике, см. напр.: Добролюбов и научно-популярная книга для детей // Дет. лит. 1938. № 18; Культурный рост наших фронтовиков: (По письмам в ГПБ) // Звезда. 1943. № 4 (в соавт. с К. Д. Муратовой); Героизм русского народа в пословицах и поговорках. Л., 1943 (2-е изд. — Новосибирск, 1944) (совм. с К. Д. Муратовой); Что читать о Военно-морском флоте. Л., 1943 (совм. с К. Д. Муратовой); Мировое значение русской литературы и русского искусства: библиогр. указ. Л., 1945 (совм. с К. Д. Муратовой); Круг чтения ребенка-дошкольника в 90-х годах XIX столетия: по первой рекоменд. библиогр. // Учен. зап. каф-ры дошк. педагогики / ЛГПИ. 1948. Т. 85; Творчество

А. Н. Толстого для детей. Л., 1953; Основные черты советской детской литературы. М., 1954; А. Н. Толстой — детям. М., 1955; Русская детская литература XVIII века. М., 1957; А. Т. Болотов и театр для детей // XVIII век. М.; Л., 1958. Сб. 3; Русская советская детская литература 30-х годов. Л., 1959; Круг чтения по курсу «Советская детская литература»: для студентов I–IV курсов. 2-е изд., перераб. Л., 1960; Из истории «Плутархов» в России // Рус. лит. 1966. № 1 и др.

А. Сенькина

Литература всех времен и народов насчитывает мало книг, которые по яркости и необычности своей истории могли бы сравниться с «Робинзоном Крузо» Дефо. Робинзон живет более двухсот лет, живет напряженной и деятельной жизнью. Поле его деятельности широко: это не академическая библиотека, а гуща народной и детской аудитории. Многие поколения воспитывались на «Робинзоне»! Люди разного уклада и разной среды чувствуют на себе его влияние. Не удивительно, что в педагогической среде давно возникла мысль о более углубленном изучении классической детской книги. Вопрос этот дебатировался на страницах печати в 80-х годах прошлого столетия. С 1922 г. исследовательская работа над книгой Дефо ведется в кружке при показательной библиотеке детской литературы Педагогического института дошкольного образования (ныне институт имени Герцена в Ленинграде). Можно наметить несколько этапов работы. Первый этап — собирание материалов по восстановлению истории «Робинзона» в детской литературе. На западе этот вопрос достаточно проработан (см. Dottin P. “Daniel de Foe et ses romans” и приведенную там библиографию). История «Робинзона» на русской почве не изучена вовсе. Мы не имеем даже библиографии предмета. Даже вопрос о первом переводе книги Дефо на русский язык оставался до последнего времени темным. Здесь надо начинать сначала, поднимать нетронутую целину. Второй этап — социологический анализ фактов, осмысливание истории книги. Третий этап — выделение из сопоставления переделок «Робинзона» того основного зерна, который делает книгу детской по существу. Здесь теория детской литературы идет навстречу педологии, усиленно работающей сейчас над изучением восприятия книги читателем-ребенком. Остается указать еще на одну сторону вопроса, где академическое, казалось бы, изучение книги может дать конкретный практический результат. Сейчас острее, чем когда-либо, стоит вопрос о методах и приемах приспособления произведений классических детских книг для современного читателя. Проработка этой проблемы на примере одной из классических детских книг может привести к плодотворным и



Робинзон Крузо: роман для детей / пер. с нем.; рис. г-на Тима. Ч. 1–2. — СПб.: Типография С.-Петерб. гор. полиции, 1842.

интересным выводам. Настоящий доклад, не претендуя на полноту, подводит итоги первому этапу работы над «Робинзоном Крузо».

«Робинзон Крузо» родился 25 апреля 1719 г. в английской деревне Сток-Невингтон, расположенной к северу от Лондона. Творцом романа был плодовитый журналист, видный политический деятель, коммерсант из Сити Даниель Дефо. Автор был уже не молод. Блестящий период его жизни кончился. С воцарением Георга I началась для Дефо скромная жизнь в тени. Работа в торийских журналах под диктовку вигийского министерства обеспечивала плохо и была делом неверным. В семье царили распри и нелады. Денежные дела запутывались все более и более. Предприимчивый журналист мечтал поправить дела, искал источники дохода. Толчок гениальному замыслу Дефо был дан выходом в свет второго издания книги Роджерса «Путешествие вокруг света с 1709 по 1711 год». Книга содержала в себе рассказ о необычайных приключениях шотландского матроса Селькирка. Селькирк, участник экспедиции Дампиера, поссорившись с начальством, попросил высадить себя на необитаемом острове Хуан-Фернандес, среди Тихого океана. В этом факте не было ничего необычайного. Высадки непокорных

матросов на необитаемые острова не были редкостью в ту эпоху. Остров был известен своим плодородием и хорошим климатом. К его берегам часто приставали корабли. Но Селькирку не повезло. Приставшие к острову испанские корабли держали себя враждебно по отношению к пустыннолюбу. Он бежал в леса, одичал и превратился в животное. Через четыре года капитан Роджерс подобрал его и привез в Англию. Вся страна говорила о Селькирке. Знаменитый Стиль искал с ним свидания. Возможно, что и Дефо виделся с ним. Во всяком случае он не мог не знать большой литературы о Селькирке и не преминул ею воспользоваться, как только в этом появилась нужда. Сюжет был дан. Оставалось разработать его так, чтобы избежать упрека в плагиате и вместе с тем придать роману характер подлинности — таков был вкус эпохи. Дефо заставил жить своего героя на пятьдесят лет раньше Селькирка. Он дал ему фамилию своего товарища по школе Крузо. Он выдумал остров, поместив его в Атлантическом океане, в устье реки Ориноко. Было придумано пространное и многообещающее заглавие. Договор с издателем Тейлором был заключен, и Дефо сел за работу. После двух месяцев упорной и спешной работы первый том вышел в свет. Он заключал в себе повествование о похождениях молодого Робинзона, о его пребывании на необитаемом острове, об его освождении и возвращении в Англию. Необычайный успех первого тома, потребовавший через две недели второго издания, вынудил издателя заключить договор на второй том, который вышел в свет в августе месяце 1719 г. Это был авантюрный роман чистой воды. В него вошло посещение Робинзоном своего острова и путешествие его в Азию. Эта часть была написана с меньшим вдохновением, но зато потребовала больше труда. Описание Сибири было основано на материале, собранном Дефо для биографии Петра I. Очерки Китая базировались на многочисленных литературных источниках. Наконец, в 1720 г. вышел третий том романа, не имевший никакого успеха и не доживший до наших дней. Он был перегружен скучными религиозными и моралистическими рассуждениями. В нем Дефо толкует первые части романа как аллегорическое изображение своей жизни. Такова в кратких чертах история знаменитой книги.

Что же она собой представляет? Какие черты романа интересны для нас? Существует взгляд на Дефо как на создателя нового сюжета и нового жанра. Мнение это нуждается в больших поправках. Сюжет отшельника на необитаемом острове стар как свет. Его можно найти и в древней Греции, и у арабов XII в. Незадолго до появления

«Робинзона» выходили романы, заключающие в себе эпизод робинзонады. Сюжет был адекватен эпохе, и Дефо понял это. «Робинзон Крузо» соединил, в сущности, два жанра, которые до него существовали в отдельности: авантюрный роман, в котором ударным моментом является напряженное действие, и книгу благочестивого содержания. Но Дефо, оттолкнувшись от старого фантастического романа, подошел к созданию нового реалистического романа. Впервые народный роман достиг большой высоты. Заслуга Дефо — в манере разработки сюжета. Роман поражает правдоподобием, которое достигается рядом простых средств. Форма изложения от первого лица придает роману естественность и живость. В нем нет единого конструктивного мотива, нет и искусственной группировки эпизодов. Трудно проследить композицию романа, ее как бы не существует. События происходят случайно, как бы не подготовленные заранее автором. Люди появляются, чтобы сейчас же исчезнуть из глаз навсегда. Это совсем так, как бывает в жизни. Автор любит детали и любопытно останавливается на них. Он дает яркие зрительные образы. Прекрасно передает мускульное чувство. Бесконечные перечисления, умение дать чувство времени и пространства — все это усиливает чувство наглядности, которое поражает нас в романе Дефо. Недаром автор — старый и умелый репортер.

Центральное место в произведении занимает герой. В нем много типичного для его эпохи, самого Дефо. Англичанин XVIII в., коммерсант, немного авантюрист — он во многом напоминает Дефо. Робинзон уравновешен, меркантилен, недоверчив к людям. Он — прекрасный организатор и любит порядок. Отличительные черты его — сила воли и энергия. Он религиозен религией протестантизма. Его Бог — Бог суровый, но справедливый. Библия, которую Дефо ребенком переписывал в свою тетрадь, — настольная книга Робинзона. Такого человека автор берет в период большого потрясения, в момент духовного перерождения.

Роман Дефо философский по существу. Философия эта тесно связана с тем историческим моментом, который переживала Англия XVIII в. Несмотря на весь свой протестантский детерминизм и стоицизм, роман, в противоположность «Гулливеру» Свифта, радует читателя своим оптимизмом. Якорем спасения для человека является труд. Поистине, «Робинзон» — книга о труде! Можно найти в романе и другие идеи того времени: мысль о благотворном влиянии природы и одиночества, о роли европейца в жизни дикарей. Роман субъективен. Автор не прячется, он смотрит с каждой страницы.

Мы можем найти в нем ряд биографических подробностей из жизни Дефо. Роман дидактичен и не чужд пафоса. Сатира дана в нем в скрытом виде, что типично для старого полемиста. Чувство комизма стало присуще автору, и комизм этот чрезвычайно примитивен. В романе ярко сказывается чувство быта. Дефо — прекрасный рассказчик, и роман его даже выигрывает при чтении вслух. Синтаксис местами неправилен. Словарь его — словарь ремесленника, Библии и простолюдина того времени. Речь Робинзона пестрит народными оборотами.

Таков подлинный «Робинзон Крузо», которому суждено было на долгие столетия стать в центре детской литературы и надолго оплодотворить ее. Этот процесс оплодотворения начался тотчас же после появления Робинзона в свет и в разных странах принял различный характер.

Англия никогда не расставалась с подлинным «Робинзоном». Первенство книги Дефо никогда серьезно не оспаривалось там ни одной робинзонадой. Англичане охотно переиздавали Робинзона, охотно сокращали и приспособляли ее к более низкому уровню читателя, но не создали ни одной классической робинзонады. Для Англии характерен успех «Робинзона» в низших слоях населения. Книга его была по преимуществу народной. Первый апокрифический «Робинзон», вышедший в 1719 г., ярко говорит о том, что ценили англичане в книге Дефо: сокращая приключения Робинзона в начале и в конце первого тома, автор переделки оставил нетронутым центральный эпизод робинзонады. Специфически детские переделки появились в Англии сравнительно поздно — не раньше 1805 г. «Робинзон» рано перешел в Америку. Здесь успех его был временно поколеблен в период борьбы между северными и южными штатами с тем, чтобы снова вырасти и взять под свое влияние американскую детскую литературу. Поздно узнала «Робинзона» католическая Ирландия. Роль книги Дефо в английской и американской литературе огромна. Влияние ее испытали на себе Валтер Скотт, Диккенс, Кольридж, Франклин, Рескин, Маколей, Купер, Марриет, Майн Рид, Стивенсон, Хаггард.

Совсем иначе сложилась судьба «Робинзона» во Франции. Правительственные круги и церковь отнеслись к «Робинзону» сдержанно. Этим объясняется тот факт, что роман Дефо начал издаваться во Франции сравнительно поздно. Зато с распростертыми объятиями был принят «Робинзон» в образованном французском обществе, откуда успех его перешел в массы. Первый французский перевод

«Робинзона» вышел в Амстердаме в 1720 г. Перевод был сделан прекрасно и до наших дней не утратил значения. Предисловие ярко свидетельствует о том, что ценили французы в романе. Переводчики извиняются за грубый язык героя и указывают на утомительные и скучные длинноты, которые допустил Дефо, описывая жизнь Робинзона на необитаемом острове. Французы видели в «Робинзоне» исключительно авантюрный роман. 1762 был годом, привлечшим к Робинзону внимание широких кругов. Это был год выхода в свет «Эмиля» Руссо. Великий философ раскрыл перед читателями педагогическую ценность книги. С этого времени появляется длинная цепь робинзонад, ставящая своей целью приспособление «Робинзона» к идеям Руссо. Повышенный интерес к «Робинзону» и к его переделкам появляется в период французской революции. Кульминационным годом в развитии французской робинзонады был 1813 г. — дата появления классической робинзонады Висса «Швейцарский Робинзон». Написанная на немецком языке швейцарским профессором Виссом, книга была переведена на французский язык и переделана популярной писательницей Монтолье. Успех романа был необычаен — за пятьдесят лет вышло более шестидесяти изданий «Швейцарского Робинзона». С этого момента отчетливо намечается во французской литературе две линии. Робинзонада уходит в детскую литературу, давая ряд новых вариантов, из которых ни одна не достигает высоты своих предшественников. Подлинный «Робинзон» воскресает вновь. Идет глубокая работа над его переводом и изучением. Таким образом, во Франции борьба «Робинзона» с робинзонадой закончилась победой Дефо. Классической страной робинзонады была Германия. Переведенный на немецкий язык в 1720 г. «Робинзон» открыл перед нарождающейся немецкой литературой золотую руду. Все начали писать робинзонады. Существовал «Робинзон» медицинский и даже порнографический. Но истинный немецкий «Робинзон» появился в 1779 г. Это был «Робинзон младший» Кампе. Влияние педагогических идей Руссо на Германию было огромно. Результатом его было образование педагогической школы филантропистов, ярким представителем которой являлся гамбургский педагог Кампе. Переделывая «Робинзона», Кампе в точности выполнил заветы Руссо. Он «освободил книгу от пустословия», лишил «Робинзона» всего необходимого. Кроме того, он придал роману форму диалога и сделал истинным героем произведения отца семейства — образец благочестия и нравственности. «Робинзон» Кампе переводился на все европейские языки и везде

оказывал большое влияние. В Германии он сделался классической детской книгой и оттеснил Дефо на задний план. Достаточно указать на то, что в течении ста лет «Робинзон Крузо» Дефо переиздавался двенадцать раз, тогда как Кампе выдержал двести изданий. Не одинакова была судьба «Робинзона» и в других странах. Робинзоны всех видов быстро распространились в Голландии. Италия увлеклась Дефо, плохо встретив Кампе. Трагична роль «Робинзона» в Испании: он был запрещен инквизицией и вышел в Мадриде только в середине XIX в.

Каким же путем шло развитие «Робинзона Крузо» в России? Автор трехтомного труда о Дефо, французский ученый Доттен высказывает предположение, что славянские страны испытали на себе влияние «Робинзона» в гораздо меньшей степени, чем страны германские и романские. По его мнению, русские писатели читали книгу Дефо, но мало заимствовали из нее для своих собственных литературных опытов. Наконец, сама книга пришла в Россию сравнительно поздно — только в 1887 г. Последнее утверждение ошибочно: Россия знала «Робинзона» уже в XVIII в. Но высказанное мнение не лишено оснований. Русские читатели чувствовали обаяние вечной книги не меньше, чем читатели других стран. Влияние «Робинзона» на литературу вообще, на детскую литературу в частности, было не очень заметно.

В XVIII в. культурная роль романа была огромна. Профессор Сиповский, собравший по истории романа в России большой материал, не упоминает робинзонад среди романов, оказавших большое влияние на литературу. Между тем «Робинзон Крузо» читался и перечитывался. Об этом нам говорят мемуары того времени. На это есть указание в библиографии. В каком же виде проник «Робинзон» в Россию? Читатели XVIII в. познакомились с книгой Дефо на иностранных языках. Французский перевод 1720 г. был тогда очень распространен, но не заставил себя ждать и перевод «Робинзона Крузо» на русский язык, сделанный известным переводчиком того времени Яковом Трусовым. Роман вышел в двух частях в 1762–1764 гг. под заглавием «Жизнь и приключения Робинзона Крузо, природного англичанина». В библиографических справочниках и исследованиях труд этот нередко упоминается как полный перевод романа Дефо. Сличение работы Трусова с подлинником привело нас к другим выводам. Мы имеем дело с сокращением романа, сокращением, граничащим с переделкой. Автор опускает длинноты и повторения, не бережет подробностей и перечислений, которые так любит Дефо,

он пересказывает своими словами целые главы. Это не мешает ему многое прибавить от себя, когда он считает это необходимым. Он не боится разъяснить места, кажущиеся ему непонятными и трудными. Он любит прочесть мораль, побеседовать о «зверском и развратном рассуждении молодых людей». Мы, без сомнения, имеем дело с приспособлением романа к менее подготовленной аудитории, по всей вероятности к аудитории детской. Приспособление это сделано умно и тонко. Книга переиздавалась несколько раз и пользовалась заслуженным успехом. Попав на русской почве сразу же в разряд детских книг, «Робинзон Крузо» продолжает развиваться в том же направлении. В 1781 г. появляется неудачное сокращение первого тома «Новый Робинзон Крузо или похождения славного мореходца». В «Детском чтении» Новикова помещается краткий очерк жизни и приключений Селькирка.

Наконец, в 1792 г. выходит книга, которая на долгие десятилетия становится основной в детской литературе: «Новый Робинзон, служащий к увеселению и наставлению детей, сочиненный Кампе, пер. Печерина». Мемуары переводчика (Записки о моих предках и о себе, на память детям в 1816 году писанные // Русская старина, 1891) рисуют нам ту атмосферу, в которой задуман был перевод книги Кампе. Печерин, воспитанник Московского университета, из повесы и лентяя, «на краю пропасти стоявшего», становится «первым питомцем как по прилежанию в учении, так и по поведению». Причина душевного перерождения кроется в неотразимом влиянии, оказанном на него учителем М. Г. Гавриловым. В трогательных выражениях вспоминает Печерин уроки своего незабвенного наставника. Обстоятельства заставили юношу закончить учение. «После сего, — пишет Печерин, — я занялся продолжением начатого у Матвея Гавриловича перевода “Нового Робинзона”».

Наряду с сокращенным, упрощенным и детским «Робинзоном» читатель хорошо знал робинзонаду для взрослых, главным образом тот вид авантюрного народного романа, который десятками выходил в Германии. Сюда следует отнести «Достопамятные приключения Ильи Бенделя», «Швейцарский Робинзон», «Робинзон Тексель» и пр. Подлинного «Робинзона Крузо» в полном виде на русском языке не существовало, зато в распоряжении читателя была обстоятельная статья о нем, принадлежащая немецкому автору и помещенная в «Библиотеке немецких романов» в 1780 г. Статья давала историю знаменитой книги, ее разбор, перечисление робинзонад и их классификацию.

Промежуток времени от начала XIX столетия до кон. 1860-х гг. мы можем считать единым периодом в истории «Робинзона Крузо» в России. Это период наибольшего распространения в детской литературе иностранных переделок «Робинзона». Полный «Робинзон Крузо» Дефо, переведенный Корсаковым и изданный в 1842 г., остался единичным явлением. Издания же для детей выходят десятками. Несколько раз переиздается в разных переводах Кампе, выходит его продолжение «Робинзонова колония». Соперничает с ним «Двенадцатилетний Робинзон» Болье и «Швейцарский Робинзон» Висса. Нет недостатка в кратких пересказах романа, в его искажениях.

Роль «Робинзона Крузо» в детской литературе того времени ярко и глубоко вскрывается Белинским. Критик почти не касается книги Дефо как произведения для взрослых. Только в обзоре литературы за 1842 г. Белинский отмечает выход в свет перевода Корсакова, относя его к разряду «действительно роскошных и полезных книг». Зато к детским изданиям романа он возвращается неоднократно. По-видимому, к 1840-м гг. «Робинзон» прочно и окончательно вошел в детскую литературу.

Белинского интересует, главным образом, один вопрос: что лучше — «Робинзон Крузо» Дефо или «Робинзон Младший» Кампе? На нем он долго и подробно останавливается в своей рецензии на книгу Кампе, помещенной в «Отечественных записках» в 1842 г. Тот же вопрос ставит Межевич в предисловии к новому переводу книги Кампе. Строя свой разбор на основе педагогических выводов Руссо, оба критика приходят к противоположным выводам. С точки зрения Межевича, Кампе имеет два преимущества перед книгой Дефо: Робинзон Кампе, лишенный всего необходимого, оставленный в беспомощном состоянии на острове, является яркой иллюстрацией к идеям Руссо, форма беседы отца с детьми даст широкий простор воспитательному воздействию педагога на ребенка. По мнению Белинского, «Робинзон Фое несомненно лучше Робинзона Кампе». Во-первых, он лишен невероятных походов Робинзона Младшего, во-вторых, в нем нет резонерских разговоров отца, которые «более способны произвести в детях скуку и отвращение к морали, чем быть для них наставительными. Робинзон Фое большей частью наполнен рассказом, которого интерес и занимательность ни с чем нельзя сравнить». Для Межевича детская книга прежде всего орудие воспитания. Для Белинского она — художественное произведение, ценное само по себе. Этот спор характерен для всей последующей истории критики детской литературы. Признавая кни-

гу Кампе далеко не лишней на скудном русском рынке, Белинский отнесся чрезвычайно сурово к другим современным сокращениям и переделкам («Новейший детский Робинзон — или любопытнейшие приключения Робинзона Крузое», 1839; «Робинзон Крузе», изд. Василия Полякова, 1845). Едко высмеял он это порождение «площадной литературной промышленности». Досталось от него и «рыночному» заглавию, и «чистейшей нравственности», и в особенности подписям на картинках. Можно думать, что в принципе Белинский не возражал против самой идеи переделок классической книги. В письме к Краевскому от 16 июня 1843 г. он говорит о своем намерении «составить Робинзона Крузе», а в письме к Аксакову от 14 августа 1837 г. подробно останавливается на тех детских книгах, которые подлежат переделке.

Дальнейшее развитие вопрос о ценности «Робинзона Крузе» как детской книги получил в книге Толля «Наша детская литература. Опыт библиографии современной отечественной детской литературы, преимущественно в воспитательном отношении, вышедшей в 1862 году». Первый указатель детской литературы, являющийся всесторонним трактатом о детском чтении, в своей оценке «Робинзона» примыкает к взглядам Межевича, значительно углубляя и расширяя их. В указателе Толля мы не найдем разбора «Робинзона» Дефо. О нем говорится мельком в рецензиях на другие книги, причем представления Толля об этом романе чрезвычайно сбивчивы и неопределенны. Не ставится им также вопрос о сравнительной оценке Дефо и Кампе. Сама жизнь решила этот вопрос: на рынке господствовал Кампе. К разбору немецкого «Робинзона» Толль подходил исключительно с педагогической точки зрения. Для него «Робинзон» — прежде всего книга огромного образовательного значения. Недаром он относит ее к отделу географии и путешествий. Подробно останавливается Толль на применении «Робинзона Крузо» к формальному развитию учащихся и дает в этой области ряд любопытных методических советов. Растянутость книги Кампе заставляет Толля рекомендовать роман в первую очередь детям отсталым и бездарным. Еще ярче оценивает критик воспитательную роль «Робинзона». Она кроется, по его мнению, отнюдь не в благочестии и религиозности книги (это он относит к слабым сторонам ее), а в характере самого героя. Здесь мы впервые сталкиваемся с оценкой Робинзона как человеческой личности. Для Толля повесть об отшельнике на необитаемом острове прежде всего, повесть о нравственном могуществе человека. Итак, взгляд Толля на класси-

ческую детскую книгу был высок и серьезен. Соответствовал ли он фактическому положению дел? Отнюдь нет. Даже лучший из Робинзонов того времени — «Робинзон» Кампе не мог удовлетворить предъявляемым к нему требованиям. Устарелость книги остро чувствовалась. Она сказывается в двойственности взглядов Толля, который наряду с призывом педагогической ценности Кампе отмечал его утомительность и однообразие. Новые времена ждали нового, своего «Робинзона».

Семидесятые и восьмидесятые годы дали большое количество книг для детей и народа. Среди них видное место занимают переделки и сокращения «Робинзона Крузо». Систематический каталог торгового дома Фену и К-о, опубликованный в 1882 г., насчитывает двадцать одно название «Робинзона» и почти столько же робинзонов. В эти годы мысль русских педагогов усиленно работает над приспособлением «Робинзона Крузо» к потребностям современной педагогики. На страницах журналов указателей много места отводится вопросам детского чтения, в частности, пересмотру переделок знаменитого романа.

Какие же переработки были отмечены педагогической критикой и на чем был основан этот выбор? Кампе бесследно исчезает со страниц педагогической печати. Это тем более характерно, что в 1880 г. выходит его новое издание. По-видимому, устарелость его была окончательно признана. Нет ссылок на полные переводы романа. Близкие к подлиннику переводы или осуждаются критикой (переработка С. Чистяковой), или замалчиваются (перевод Белова). В подлиннике педагогов пугает «перегруженность приключениями, что действует утомительно на голову читателя».

Указатели рекомендуют «Робинзона» в четырех новых переработках. Самой старой из них является «Робинзон» из Ясной Поляны: время появления ее относится к 60-м гг., к периоду наибольшего расцвета педагогической деятельности Л. Толстого. Работая над пересказом «Робинзона», автор прежде всего старался разрешить наболевший вопрос о постепенном чтении, об усвоении учениками литературного языка.

В 1872 г. в издании СПб комитета грамотности появляются «Приключения Робинзона Крузо» — книга, имеющая в виду народную аудиторию. Автор ее — поэт и переводчик А. Яхонтов — много работал над вопросами народного образования. В 1874 г. в издании Лесевича выходит переработка Анненской, положившая начало литературной известности автора. Наконец, в 1878 г. дает оригинальную

переработку Блинов, видный этнограф и общественник своего времени.

Каждая из этих книг по-разному была встречена критикой. «Робинзон Крузо» из Ясной Поляны был мало замечен современниками и не пережил своей эпохи. Он интересен как памятник прошлого, как занятная педагогическая попытка. Книжка Яхонтова заслужила общее одобрение как лучшая из всех сокращений «Робинзона». Она долго жила и переиздавалась. Единодушно было признание Анненской. Критика справедливо отметила ряд достоинств переделки: прекрасный язык, педагогическую насыщенность книги, психологическую насыщенность образов. Будучи чрезвычайно характерным для своего времени, «Робинзон» Анненской остался и до наших дней наиболее яркой из всех русских трактовок классической книги. Он многие десятилетия бытовал в детской среде и оказал влияние на последующие переделки. Книга Блинова вызвала жгучую полемику на страницах журналов. Поставленный автором вопрос о счастье и справедливости человеческих отношений задел за живое не только педагогические, но и более широкие круги общества.

Критика 70-х гг. видела в «Робинзоне» прежде всего его громадную воспитательную ценность. Для нее «Робинзон» — прежде всего книга о труде, о человеческой энергии и самостоятельности. Перегруженность книги полезными сведениями расценивалась как минус. Образовательное значение романа понималось шире: он должен был развешивать перед читателем картину естественного развития человека. Но критика не ограничивалась узко педагогическим подходом. В эти годы выходит лучшее, что было написано о «Робинзоне». Мы говорим о статье Ал. Острогорского, помещенной в «Библиографическом листке» за 1881 г. Автор требовал углубленного изучения детской книги, книги о Робинзоне в частности. Две задачи ставил Острогорский перед критиком детской литературы: во-первых, указать «место книги в ряду других ей однородных», во-вторых, сообщить «о том, как принята книга теми, для кого она назначена». В сущности, это черновик программы, над которой мы работаем и сейчас.

С конца 80-х гг. до последнего десятилетия тянется в истории Робинзона период эклектизма. Наряду с переделками, завещанными прошлым, вливается новая струя. Публика знакомится вновь с подлинником в неуклюжем, но точном переводе Кончаловского и в литературно отделанной, но несколько сокращенной работе Шишмаревой и Журавской. В детской литературе появляется целый

ряд переложений и сокращений книги Дефо. «Робинзон Крузо» существует рука об руку с переработками, нередко вытесняя их на задний план.

В таком виде книга дожила до наших дней. Педагогический сдвиг, пережитый после Октября, и связанный с ним кризис детской литературы должны были поставить вопрос о «Робинзоне» заново. Как был разрешен этот вопрос и каковы пути его в будущем — это тема для отдельного доклада.

28 мая 1929 г.

Примечание

¹ Впервые статья была опубликована в августе 1929 г. в журнале «Книга детям» (№ 2–3. С. 12–18). К настоящей републикации текст статьи подготовлен Е. Егоровой.

ГЛАВЫ ИЗ УЧЕБНИКА

В блоке биографических статей (Евгений Кулешов о С. Маршаке, Мария Литовская об А. Гайдаре и Светлана Маслинская о К. Чуковском) представлены главы из учебника «Русская литература XX века: 1932–1953 гг.»: в 2 кн. / под ред. Н. Л. Лейдермана, М. Н. Липовецкого и М. А. Литовской. Очерки демонстрируют современные подходы к составлению краткой писательской биографии.

Ключевые слова: С. Маршак, К. Чуковский, А. Гайдар, биография писателя, 1930–1950-е гг.

Несколько слов о публикации «Главы из учебника»

Почему мы включили в учебник по истории литературы 1930–1950-х гг. главы о детской литературе? Ведь обычно детская литература выносится за «скобки» и рассматривается как нечто сопоставимое с классикой литературы «взрослой».

Начать с того, что самое это разделение представляется нам архаичным и немотивированным. Детская литература, как известно, «принимает» книги, написанные совсем не для детей (реже случается наоборот, но все-таки случается — «Алиса» Л. Кэрролла тому примером). Да и писатели, само собой, могут писать как «взрослые», так и «детские» тексты параллельно и в одно и то же время, что в советский период происходило сплошь и рядом. Однако, это, так сказать, рассуждения широкого порядка.

Говоря же более конкретно о литературе 30–50-х, то есть о литературе «высокого сталинизма», нельзя не заметить то особое значение, которое детская словесность приобретает в это время, а точнее, в 30-е гг. Это значение было не свойственно ей ни до, ни после 30-х. В 40–50-е оно угасает. В 60-е и вовсе сходит на нет, возвращаясь в гораздо меньшей степени в 70–80-е. Коротко говоря, детская словесность образует оазис *живой литературы*, сопоставимый с непечатными романами Платонова, Булгакова, Набокова, стихами Мандельштама, Ахматовой и Кузмина. Но «детский» оазис, в отличие от советского андеграунда и эмиграции, существует целиком и полностью в зоне «разрешенной» и публикуемой литературы, являясь для многих авторов средством заработка.

Существует версия, утверждающая, будто детская литература во времена идеологического диктата, стала своего рода убежищем

для талантливых писателей, будто бы щупальца соцреализма не дотянулись до детской литературы, и потому в ней расцвели такие разные таланты, как Гайдар и Хармс, Чуковский и Бажов, Каверин и Житков и мн. др. Однако, как показывают исторические исследования (прежде всего, М. Балиной), надзор за детской литературой и преследования за «идеологические ошибки» носили в ней не менее свирепый характер, чем во взрослой литературе. Как напоминает А. Кобринский, разгром Д. Хармса за его детские книжки, обрекший писателя на годы безденежья, последовал почти сразу за разгромом Л. Добычина, который привел этого писателя к самоубийству. Опять же в детской литературе, как и во взрослой, немало было случаев деградации выдающихся талантов, пытавшихся писать в унисон с идеологической доктриной — примером тому не только творчество С. Михалкова, но и эволюция С. Маршака.

Детская литература в 30-е гг. функционирует «неправильно». Ведь обычно в детской литературе вторую жизнь проживают эстетические системы, где-то около десятилетия тому назад сошедшие с авансцены. По этой логике, к 30-м гг. детская литература оказалась готовой ко всему спектру *модернистских* и *авангардных* эстетических течений, расцветших в 1910–1920-е гг.: неоромантизму (Гайдар), абсурдизму (Хармс), гротеску в сочетании с поэтической свободой (Чуковский), «серапионству» (Каверин), психологическому гипернатурализму в духе Пруста (Фраерман), модернистской критике символизма («Золотой ключик») и т. п.

Однако, это «оседание» новаторских эстетик в детской литературе происходит именно в тот момент, когда «формализм» становится жупелом и модернистская эстетика преследуется как «буржуазное искусство». Иными словами, детская литература превращается в заповедник модернизма именно тогда, когда *модернизм* и *авангард* становятся бранными словами.

Таким образом, на поле детской литературы лоб в лоб сталкиваются логика историко-литературного процесса и воля идеологического диктата. И тут обнаруживается, что идеологический диктат не способен полностью изменить естественный ход литературы. Почему? Это вопрос требующий внимательного исследования. Выскажем лишь несколько предположений.

Во-первых, потому что в детской словесности было возможно отсутствие прямой политизации. Нет, разумеется, политическая идеология проникала и в детскую литературу, но все же не поглощала ее в той мере, в какой этот процесс происходил в литературе

для взрослых. Что же касается непрямой политизации, то тут возник особый парадокс: можно, конечно, было найти политические аллегории в стихах Хармса или сказках Чуковского. Но сам поиск таких аллегорий ставил «ищущего» в опасное положение: прежде всего тем, что толкал на *заведомо непочтительное* сопоставление смешных детских текстов с серьезными и опасными доктринами (на такое был способен только Сталин, «процитировавший» «Тараканнице» в своей речи против «правой оппозиции» на XVI-м съезде).

Во-вторых, спасительным для детской литературы 30-х гг. оказалась сама нарастающая иерархичность советской культуры. Детская литература в этой стремительно затвердевавшей иерархии смещалась на нижние этажи, и любая попытка переводить на «детский» язык идеологический дискурс была чревата «опошлением», а это была опасность пострашнее «формализма». Вот почему модернистское мифотворчество, в полной мере усвоенное детской литературой 30-х гг., не воспринималось партийным начальством как серьезная полемика и конкуренция идеологическим мифологиям, прокачиваемым через каналы соцреализма.

Таким образом, мифы, создаваемые детской литературой, были заведомо смешными и несерьезными — и сама *несерьезность* детской литературы (опять же, несмотря на все усилия «осерьезнить» ее) оставалась ее охранной грамотой и в то же время служила почвой для художественных экспериментов, изумительного юмора и фантазии. Но именно их «несерьезность» обеспечила лучшим детским книгам, написанным в 30-е, ту степень внутренней свободы, благодаря которой они остаются живыми и поныне.

Именно в силу этих особенностей панорама русской литературы сталинского периода неполна без обсуждения детской литературы. Она, наряду с классикой русского модернизма, созданной в это время без надежды на публикацию в России, свидетельствовала о внутренней логике литературы, не поддающейся даже самому жестокому идеологическому контролю, как река, прорывающая или огибающая самые высокие плотины.

М. Литовецкий

С. Маслинская (Леонтьева)

КОРНЕЙ ЧУКОВСКИЙ (1882–1969)

Корней Чуковский (1882, Петербург — 1969, Москва). Настоящее имя — Николай Корнейчуков. Отец — сын врача, потомственный почетный гражданин г. Одессы Эммануил Соломонович Левинсон (1851–?). Мать — Екатерина Осиповна Корнейчукова (1856–1931), крестьянка Полтавской губернии. Родители не были женаты, отец оставил семью, когда Чуковскому было три года, мать с сыном Николаем и дочерью Марией переехала из Петербурга в Одессу, там дети учились в гимназии, но не окончили ее¹. Чуковский занимался самостоятельно, сдавал гимназический курс экстерном, самоучкой освоил английский язык.

С 1901 г. Чуковский — корреспондент газеты «Одесские новости», в 1903–1904 гг. от газеты он был командирован в Англию, эта поездка на долгие годы определила его любовь к английской литературе, которую он в дальнейшем много переводил. Вернувшись, Чуковский продолжает журналистскую работу: материалы, которые он публикует, преимущественно касались событий культурной жизни страны. В 1905 г., переехав в Петербург, Чуковский организовал еженедельный сатирический журнал «Сигнал», вскоре закрытый властями по цензурным соображениям. В предреволюционное десятилетие Чуковский публиковал в столичных журналах очерки о писателях в жанре «литературных портретов». Опубликованные в периодике статьи вышли отдельными изданиями и составили критические сборники: «От Чехова до наших дней» (1908), «Нат Пинкертон и современная литература» (1908), «Леонид Андреев большой и маленький» (1908), «Матерям о детских журналах» (1911), «Критические рассказы» (1911), «Лица и маски» (1914), «Футуристы» (1922), «Оскар Уайльд» (1922), «Книга об Александре Блоке» (1922, 2-е изд. — «Александр Блок как человек и поэт», 1924). Многие критические очерки переросли в исследовательские монографии (о Некрасове, Чехове), легли в основу сборника воспоминаний. К середине десятых годов Чуковский — известный (даже скандальный) литературный критик, по определению Л. Д. Троиц-



Чуковский К. Сказки / ил. К. Ротова. М.: Детгиз, 1935.

кого — «руководящий критик эпохи» [Троицкий 1991, с. 279], популярный лектор, переводчик и литературовед.

Литературно-критическая деятельность Чуковского, знакомства с издателями, собственные попытки издавать журнал закономерно привели его в редакторское кресло книжных издательств: с 1916 г. по приглашению М. Горького Чуковский возглавлял детский отдел издательства «Парус», подготовил сборник «Радуга» (вышел под названием «Елка»). С 1918 г. Чуковский участвовал в работе созданного М. Горьким издательства «Всемирная литература», для которого выполнял переводы (произведения М. Твена, О. Уайльда, О. Генри, Д. Дефо, Э. Распе и др.), составлял к изданиям предисловия и комментарии, возглавлял англо-американский отдел издательства, руководил студией детской литературы и студией художественного перевода (совместно с А. А. Блоком и М. Л. Лозинским).

После Октябрьской революции свободно работать в литературно-критической сфере становилось все затруднительнее, нападки

на Чуковского-критика приобретали призыв властного партийного окрика². Тем не менее Чуковский ведет активную литературно-общественную деятельность: читает лекции, публично выступает с критикой и обзорами, помогает нуждающимся литераторам, организывает ДИСК (Дом искусства в Петрограде) и обращается к созданию произведений для детей.

Чуковский начинал с переложений и переводов детской литературы³, первое известное произведение — стихотворная сказка «Приключения Крокодила Крокодиловича» (1916, опубл. в 1917), ранее было напечатано «Собачье царство» (1912), но оно не получило известности. Позднее Чуковский сформулировал задачи, стоявшие перед ним, когда он брался писать «Крокодила»: «Предстояло найти особенный, лирико-эпический стиль, пригодный для повествования, для сказа и в то же время почти освобожденный от повествовательно-сказовой дикции. Мне кажется, что всякие сказки-поэмы и вообще крупные фабульные произведения в стихах могут дойти до маленьких детей лишь в виде цепи лирических песен — каждая со своим ритмом, со своей эмоциональной окраской» [Чуковский 2010, с. 384]. Такая постановка задачи привела к характерной в дальнейшем для поэзии Чуковского стилистической разноголосице, создаваемой за счет совмещения строфических структур классической русской поэзии, в частности балладного стиха, скрытых строфических и текстовых цитат из поэзии XIX (Н. А. Некрасов, М. Ю. Лермонтов, А. С. Пушкин) и XX (Н. Агнiewicz, Н. Гумилев, В. Хлебников, В. Брюсов) веков, включения ритмических элементов городского фольклора (частушка, площадные выкрики, вывески, афиши, объявления)⁴. «Напевные, пританцовывающие, маршевые, стремительные, разливисто-протяжные» [Петровский 2006, с. 42] ритмы с кинематографической быстротой сменяются в сказке вместе со сменой эпизодов. Эти и другие особенности сказки (пристрастие к персонажам-животным, в частности излюбленному персонажу практически всех сказок — крокодилу, неоднозначность авторских моральных оценок, острый конфликт между героем-одиночкой и антагонистом, финальная эйфория) стали в дальнейшем отличительной чертой сказок Чуковского. К жанру сказки он вернулся в 1921 г., и в 1920-е гг. им было написано большинство стихотворных сказок, впоследствии названных Юрием Тыняновым «детским комическим эпосом»: «Мойдодыр» (1923), «Тараканище» (1923), «Мухина свадьба» («Муха-цокотуха», 1924), «Бармалей» (1925), «Федорино горе» (1926), «Чудо-дерево» (1926), «Телефон» (1926), «Путаница»

(1926), «Лимпопо» («Айболит», 1929). Для сказочного творчества Ч. характерна разного рода интертекстуальность: сквозные персонажи, появляющиеся в нескольких сказках (Мойдодыр, Бармалей, Айболит, крокодил и др.), цитация, повторы рифм, устойчивые строфические структуры (так называемая «корнеева строфа»).

Существует несколько направлений литературоведческой интерпретации сказок Чуковского: поиски мифологических и фольклорных истоков сюжетов и образности [см.: Лупанова 1969, с. 100–101; Неелов 1976], литературных предшественников (как непосредственных прототипов⁵, так и жанровых и сюжетных источников для пародирования), ритмико-семантических реминисценций⁶, внутрицеховых пародий (в частности пародирование русских футуристов [см.: Гаспаров 1992]), психоаналитических подтекстов [см.: Золотоносов 1993]. В осмыслении проблем детского восприятия сказок Чуковского в основном преобладает критико-педагогический дискурс, реже попадают в поле зрения исследователей психотерапевтические функции сказок [см.: Платт 2008; Кузьмина 1995]. Особо стоит отметить самое популярное направление анализа — попытки герменевтического вчитывания в сказки «взрослого» содержания, под которым понимаются прежде всего злободневно-политические аллюзии: в отдельных работах этим смыслом придается невольный характер, от Чуковского не зависящий [см.: Неелов 1976], в большинстве же работ сказки рассматриваются как результат «эзоповых усилий» автора⁷.

Традиция прочтения сказочных произведений Чуковского как политических памфлетов укоренена еще в 1920-х, когда творчество Чуковского для детей стало подвергаться нападкам со стороны педагогов и руководителей детского чтения. Еще в 1922 г. при подготовке к печати «Мойдодыра» начались цензурные преследования: была запрещена строчка «Боже, Боже, что случилось? Отчего же все кругом...», но на фоне дальнейших преследований Чуковского антирелигиозное цензурное замечание было ничтожным. Если в 1923 г. в рубрике «Что читать детям» произведения Чуковского («Мойдодыр», «Тараканище») еще рекомендовались для детского чтения, то уже в 1925 г. Чуковский был объявлен «попутчиком», в 1927 г. ГУС (Государственный Ученый Совет Наркомпроса РСФСР) запрещает к публикации «Айболита» и «Крокодила», запрещают к изданию и другие сказки (например, запрет четвертого издания «Бармалея» объяснялся тем, что «дети не поймут заключающейся здесь иронии» [Чуковский 1991]), а в 1929 г. сказки Чуковского за-

прещаются не только для публикации, но и для чтения [см.: Красный библиотекарь 1929]. Кульминацией разворачивающейся кампании «борьбы за сказку» стал выход 1 февраля 1928 г. в центральной партийной газете «Правда» статьи Н. К. Крупской «О “Крокодиле” К. Чуковского», в которой творчество Чуковского подверглось резкой критике. За детского поэта вступился М. Горький, опубликовавший ответное письмо [см.: Горький 1928]. На страницах «Литературной газеты» развернулась дискуссия, возобновлявшаяся в течение двух лет, но постепенно критическая кампания все более приобрела черты откровенной травли писателя. К. Свердлова⁸ в своей статье «О “чуковщине”» вдохнула вторую жизнь в этот ярлык⁹, понимая под ним «идеологию вырождающегося мещанства, культ отмирающей семьи и мещанского детства» [Свердлова 1928]. Ей вторила родительская общественность, по убеждению которой, «Муха-цокотуха» подрывает веру детей в торжество коллектива, в ней выражено сочувствие кулацкой идеологии («А жуки рогатые, мужики богатые»), она восхваляет «мещанство и кулацкое накопление» и дает «неправильное представление о мире животных и насекомых» [Мы призываем... 1929]¹⁰. В травле участвовали не только педагоги и цензоры, но и товарищи по литературному цеху. Гневное письмо, опубликованное в «Литературной газете» 27 января 1930 г., подписали тридцать писателей, среди них были А. Барто, Л. Остроумов и С. Ауслендер. В этом письме среди прочего осуждались строки: «А нечистым трубочистам / Стыд и срам, стыд и срам...» Писатели интерпретировали эти строки как иронию над рабочим классом, невозможную в советской детской литературе [см.: Открытое письмо... 1930]. Отражение в сказках мелкобуржуазной позиции писателя, по мнению критиков, привело Чуковского к игнорированию советского читателя-ребенка: «<... > пришел новый рабоче-крестьянский малыш. Он хлопнет ручкой по книге и спросит: “Это про СССР?” И, узнав, что не СССР, а умывальник, досадливо пожмет шестилетним плечом» [Гринберг 1925, с. 247]. Чуковского ругали за «культивирование в детской литературе ритмики и приемов народного творчества» [Книга и революция 1929], за использование особенностей детской речи, за «тенденцию позабавить ребенка» [Флерица 1929]. Два года прицельной травли привели к тому, что в конце 1929 г. в одном из декабрьских номеров «Литературной газеты» появилось отречение Чуковского от собственных сказок, которые он назвал «старинными», и от заповедей детского писателя, сформулированных им совсем незадолго до этого [см.: Чуковский

1929а]. Здесь же Чуковский пообещал написать «Детскую колхозию» [см.: Чуковский 1929б], но обещания впоследствии не выполнил. Однако, несмотря на покаяние Чуковского, критическая кампания¹¹ не сбавляла оборотов еще несколько месяцев, высказанные претензии были обобщены к январю 1930 г.: «Что есть чуковщина? <... > Это, во-первых, антиобщественность, упорное отрицание современной тематики, это, во-вторых, антипедагогичность, широкое использование приемов, травматически действующих на детей, и, в-третьих, формальное закостенение, отказ от поисков таких форм, которые бы соответствовали новому содержанию» [Ханин 1930, с. 1], более того, «чуковщине» был приписан статус организованного сообщества — «общественной группы с четко сформулированной идеологией»: «идеологией мещанства» [Свердлова 1928, с. 92], которую ее глава, Чуковский, проповедовал в книге «Маленькие дети» (1928). Затравленный писатель замолчал, что было вызвано и внутрисемейными обстоятельствами (в 1929–1931 гг. в его семье произошла трагедия, усугубившая его профессиональное поражение, — заболела и умерла младшая дочь); тем временем объявленная «ожесточенная борьба» с «чуковщиной» [Ханин 1930, с. 1] продолжалась вплоть до 1950-х гг.: периодически предпринимались целевые кампании по дискредитации новых произведений поэта (в 1936 г. вокруг сборника «Котауси и Мауси» [см.: Чугуев 1936; Хохлов 1936], в 1944 г. вокруг сказки «Одолеем Бармалея», в 1946 г. — «Бибигона» и «Собачьего царства»), не считая того, что практически каждого переиздания своих сказок Чуковскому приходилось добиваться, а переиздание некоторых было прервано на десятилетия. Например, после 1927 г. отдельное издание «Крокодила» состоялось лишь с десятилетним перерывом — в 1937-м, а следующее издание вышло только в 1964 г.¹² В целом, творческий путь К. И. Чуковского в 1930–1940-е гг. может быть представлен как история преодоления педагогического и, шире, начатого в 1920-е гг. властного давления на советского писателя.

Растерзанный критикой, в 1930–1940-е Чуковский практически не писал оригинальных произведений для детей, хотя и продолжал активно участвовать в спорах о детской литературе: выступал с докладом на I Всесоюзном съезде советских писателей (1934) и на совещании по детской литературе при ЦК ВЛКСМ (1936), много работал над школьными учебниками, переиздавал сборники обработанного им детского фольклора¹³, выступал по вопросам организации детского чтения¹⁴, писал в периодике о своем понимании



Чуковский К. Краденое солнце / рис. Ю. Васнецова. М.: Детиздат, 1936.

современной детской литературы¹⁵, печатал рецензии на новые детские книги (например, о «Военной тайне» А. Гайдара Чуковский отозвался с большим пренебрежением, его возмутила стилистическая небрежность, поэтому он аттестовал «революционную сказку» А. Гайдара как «ученический опыт»¹⁶). В своих выступлениях и публикациях Чуковский отстаивал единство требований к художественному качеству взрослой и детской литературы, настаивал на обязательной занимательности литературы, адресованной детям, выступал против утилитарного понимания ее функций, в частности, негодовал по поводу механистичных, штампованных агитационных стихов для детей, предлагал напечатать для подростков сборники любовных лирических песен, бережно издавать классиков, тщательно относиться к переводам, профессионально готовить детских писателей и иллюстраторов. В то же время сам практически ничего не сочинял: в 1930-е гг. вышла только одна стихотворная сказка «Краденое солнце» (написана в 1927, первая публикация в 1933,

отдельное издание в 1936)¹⁷. В структурном отношении сказка напоминает «Тараканище»: нарушение гармоничного равновесия мира (животных) из-за появления/проявления злых сил (таракан/кража солнца), страх перед врагом/вредителем:

Но мохнатые боятся:
«Где нам с эдаким сражаться!
Он и грозен и зубаст...»;
Но быки и носороги
Отвечают из берлоги:
«Мы врага бы
На рога бы
Только шкура дорога...»,

выдвижение героя (воробей/медведь), уничтожение врага, всеобщая радость. Роднит эти сказки и то, что зло оказывается ненастоящим, фантомным: таракан ничтожен — «вот и нету великана» — по сравнению с представителями царства зверей; глотал ли крокодил солнце, поставлено под сомнение еще в первых строках сказки: «Солнце по небу гуляло / И за тучу забежало». Поэтому, в отличие от других сказок, в которых в сходных фабульных условиях возможно перевоспитание злого персонажа («Бармалей»), в этих сказках зло подлежит безоговорочному уничтожению, столь радостному всем:

Стали пташки щебетать,
За букашками летать.
Стали зайки
На лужайке
Кувыркаться и скакать.

Универсальная проблематика миражности зла в контексте середины 1930-х гг. может прочитываться как намек на историческую обстановку в стране, однако характерная для Чуковского неоднозначность образов не позволяет проводить прямые параллели. Образ крокодила можно было бы интерпретировать как аллгорию Сталина и олицетворенного в нем зла, однако этому сопротивляются внутритекстовые обстоятельства: пространство врага вынесено за границы домашнего мира болот, полей и лужаек (крокодил глотает солнце «в Большой Реке», которая ассоциирована в творчестве Чуковского с Африкой).

В сказке «Одолеем Бармалея!», написанной через 10 лет в 1942 г., Чуковский обращается к теме интервенции. Сюжет сказки составляет нападение одного звериного царства (Свирепии) на другое (Айболитию), действие происходит в условном пространстве «за далекими морями, у подножия Синей горы, над быстрою рекою



Чуковский К. Одолеем Бармалея / рис. В. Басова. Ташкент: Сов. писатель, 1943.

Соренгою». Кроважадные интервенты во главе с Бармалеем теснят войска Айболита, на помощь последним приходит «знаменитый боец, доблестный Ваня Васильчиков», прилетевший из «могучей страны Чудославии». Однако, в отличие от предыдущей сказки, лишенной временной конкретики, в «Одолеем Бармалея!» образные детали свидетельствуют, что автор связывает условные события с реальной войной, охватившей страну: «Мне хотелось внушить даже маленьким детям, что в этой Священной войне бой идет за высокие ценности мировой культуры, гуманизма, демократизма, социальной свободы, что идеалами вполне оправданы огромные жертвы, которые приносят свободолюбивые страны для сокрушения гитлеровщины», — писал Чуковский [Ташкентский альманах 1942, с. 97]. Для выполнения этой задачи в тексте стилизуются формулировки сводок Информбюро:

Мы сегодня взяли в плен
Сто четырнадцать гиен,

Захватили десять дотов,
Восемнадцать самолетов,
Сто один мотоциклет,
Сто один велосипед,
Нам достались трофеи:
Сто четыре батареи,
Триста ящиков гранат,
Полевой азростат
И сто двадцать миллионов
Нерасстрелянных патронов.

и агитплакатов:

И поставьте у калитки
Дальнобойные зенитки.
Чтобы наглый диверсант
К нам не высадил десант!

Упоминаются виды современного оружия (танк, автомат), используется лексика военного времени (вражеская часть, пулеметчик, партизанки и др.), сама война зверей описывается в тех же проявлениях, что и реальная:

Ты, лягушка-пулеметчик,
Схоронися за кусточек,
Чтоб на вражескую часть
Неожиданно напасть.
Вы, орлицы-партизанки,
Сбейте вражеские танки,
И пустите под откос
Бармалеев паровоз!

Чуковский возвращается к своему сюжету о докторе Айболите и зверином сообществе его пациентов, чтобы «рельефнее» донести до самых маленьких граждан смысл происходящих событий. Он начал писать сказку в марте 1942 г., летом он ее читал детям (в Ташкенте, куда был эвакуирован), 9 августа она выходит отрывками в газете «Правда Востока» и затем в августе-сентябре в «Пионерской правде». Но уже начиная с 1943 г., когда ожидался выход ее отдельной книжкой, начались препятствия. Они были самого разного характера: сначала иллюстратор задерживал картинки, за это время вышло указание о необходимости утверждать любое издание в Москве, на согласование также уходило время. Целый год Чуковский боролся за сказку, в итоге она все-таки вышла в нескольких региональных издательствах, но 1 марта 1944 г. в «Правде» появилась статья «Пошлая и вредная стряпня К. Чуковского». В своей разносной статье П. Ф. Юдин писал: «К. Чуковский перенес в мир зверей социаль-

ные явления, наделив зверей политическими идеями “свободы” и “рабства”, разделил их на кровопивцев, тунеядцев и мирных тружеников. Понятно, что ничего, кроме пошлости и чепухи, у Чуковского из этой затеи не могло получиться, причем чепуха эта получилась политически вредная» [Юдин 1944]. Статья состояла из потока политических обвинений и завершалась угрожающим выводом: «Сказка К. Чуковского — вредная стряпня, которая способна исказить в представлении детей современную действительность. “Военная сказка” К. Чуковского характеризует автора, как человека или не понимающего долга писателя в Отечественной войне, или сознательно опошляющего великие задачи воспитания детей в духе социалистического патриотизма» [Там же]. Через три дня вышла статья С. Бородина под говорящим названием «Быль и зоология», отсылающим к основному методологическому кредо критиков Чуковского, сформулированному еще в 1920-е: его сказки «совершенно оторваны от мира социальных переживаний» [Бухштаб 1931, с. 110]. Сказка была запрещена из-за «авторского недомыслия, непонимания темы». Впоследствии сам Чуковский охладил к своему агитационному эксперименту военных лет, и «Одолеем Бармалея!» не переиздавалась до 2001 г., только два отрывка из нее под названием «Айболит и воробей»¹⁸ и «Радость» публиковались отдельно.

В 1945 г. Чуковский пишет свою последнюю сказку «Бибигон»¹⁹, она значительно отличается от прежних: состоит из чередующихся прозаических и поэтических фрагментов, последние написаны разными размерами, а не хореем — излюбленным размером Чуковского. Прозаизация изложения достигается и тем, что события разворачиваются в достоверном пространстве — на даче рассказчика в Переделкино, среди действующих лиц — сам автор-рассказчик и его внуки, герой-освободитель имеет свою биографию (прилетел с Луны, у него есть сестра), текст полон детализированных описаний:

Игрушечный домик, уютный такой, —
Который своими руками
Ему мастерили мы сами:
С игрушечной ванной, с картонной плитой...
Неужто навеки он будет пустой?

В отличие от динамичных, драматизированных сказок 1920-х гг., действие в «Бибигоне» развивается медленно, борьба с врагом (индюком Брундуляком), периодически возобновляясь, перемежается вполне мирными проказами и забавами главного героя, лишенного героической одержимости, отчетливо обнаруживает себя и авторская



Чуковский К. Солнечная. М.: Детиздат, 1939.

ирония по отношению к герою-лиллипу. В то же время в тексте можно обнаружить и перекличку с более ранними сказками: упоминание или включение в отдельные эпизоды героев других сказок (Мойдодыр, акула Каракула и др.), ритмические и словесные цитаты, характерное по динамичности описание последней схватки героя и антагониста:

И острую шпагу в него он вонзил,
И в самое сердце его поразил.
И рухнул индюк. И от жирного тела
В далекий бурьян голова отлетела.
А тело скатилось в темный овраг,
И сгинул навеки злодей Брундуляк.

Сказка еще печаталась в «Мурзилке», а в «Правде» 29 августа 1946 г. появилась статья С. Крушинского «Серьезные недостатки детских журналов», объектами критики стали и журнал «Мурзилка», и «Бибигон». Автор очередной разгромной статьи писал: «Нельзя допустить, чтобы под видом сказки в детский журнал досужие сочинители тащили явный бред. С подобным бредом под видом

сказки выступает в детском журнале “Мурзилка” писатель Корней Чуковский... Нелепые и вздорные происшествия следуют одно за другим... Дурная проза чередуется с дурными стихами. <...> Натурализм, примитивизм. В “сказке” нет фантазии, а есть только одни выкрутасы. Чернильница у писателя большая, а редакция журнала “Мурзилка” неразборчива» [Крушинский 1946]. Вслед за ней началась травля очередной, с точки зрения чиновников, «безыдейной и пошлой сказки» [см.: Воспитывать... 1946; Повысить... 1946], «Бибигон» был запрещен. Несколько ранее Чуковский сделал попытку переиздать сказку «Собачье царство» (первое издание в 1912 г.), однако критика привычно обрушилась на автора и книга была запрещена [см.: Ватова 1946].

Прозаическое творчество Чуковского 1930–1940-е гг. представлено прежде всего переизданиями выполненных в предыдущие два десятилетия переводов английской и американской литературы (О. Генри, Р. Киплинг, О. Уайльд, Э. Распе, Г. Честертон, А. Конан-Дойль, М. Твен, Г. Уэллс). В 1936 г. выходит расширенный вариант прозаического пересказа сказки Гью Лофтинга «История доктора Дулиттла» (первый вариант был опубликован в 1925 г.), годом раньше в «Чиж» выходит фрагмент из переложения книги Лофтинга «Приключения белой мышки» [см.: Лофтинг 1935]. Прозаический «Доктор Айболит» существенно отличается от первоисточника: изменены сюжетные ходы и пространство действия, переименованы персонажи, добавлены поэтические фрагменты [см.: Вдовенко 2007]. В том же году опубликована очередная книга о теории и практике перевода «Искусство перевода»²⁰.

Оригинальное прозаическое творчество в 1930-е гг. ограничивается двумя повестями, в них отразились травматичные факты биографии Чуковского: его исключение из гимназии и смерть младшей дочери Муры. Первым крупным прозаическим произведением этого периода стала повесть «Солнечная», опубликованная в маршаковском журнале «Еж» в 1932 г. (отдельное издание в 1933 г.)²¹. Ее события помещены в крымский санаторий для детей, больных костным туберкулезом. Именно от этой болезни в таком санатории после продолжительного и безуспешного лечения в 1931 г. скончалась одиннадцатилетняя дочь Чуковского Мура (Мария). Чуковский, навещая дочь, наблюдал больных детей, выступал перед ними с чтением своих произведений, по впечатлениям от этих встреч и написана повесть. В центре изображения — больные туберкулезом дети, которые вместе борются не только с болезнью,

но занимаются самовоспитанием. В соответствии с идеологическими постулатами тех лет выздоровление детей представлено во многом как победа духа коллективизма (дети устраивают соцсоревнование, вместе помогают красить ведра для соседнего колхоза, сообща занимаются самодисциплиной). Личностный рост каждого персонажа показан как преодоление в себе индивидуалистических устремлений, помощь в этом преодолении оказывает солидарный коллектив: бывший беспризорник, хулиган Буба перевоспитывается под влиянием санаторного сообщества, и, как следствие, встает на путь физического выздоровления. Поначалу книга писалась вместе с большой дочерью, поэтому главный герой Сережа, мальчик тонкой душевной организации, как и Мура, сочиняющий стихи, вместе с другими больными детьми успешно сражается с недугом и в финале повествования выздоравливает. Необходимость поддержать дочь объясняется и бодрый тон книги, который Чуковский в своих дневниках охарактеризовал как «фальшивый, приподнятый». Но критика благосклонно отнеслась к повести о «коллективе малых ребят Советской страны», интерпретировав ее как приближение Чуковского к «советской действительности» [Бегак 1934] и реалистическому письму. Так же была воспринята и следующая повесть «Гимназия: Воспоминания детства» (с 1961 г. «Серебряный герб»), которую он писал в 1936–1938 гг. Впервые она вышла в журнальном варианте под названием «Секрет», основной акцент сделан на «секрете матери» рассказчика — его незаконнорожденности, в том же 1938 г. повесть была издана отдельной книгой «Гимназия: Воспоминания детства», в ней фокус внимания был смещен на известный указ о «кухаркиных детях»: именно из-за этого указа, по версии рассказчика, он и был исключен из гимназии. Из интригующей истории о происхождении героя («Секрет») произведение становится социально-сатирической повестью об учебном заведении царской поры с приложением-памфлетом. Большинство персонажей шаржированы: ханжа Зуев, проныра Блохин, преданный друг Тимоша, злопамятный поп Мелетий, держиморда директор Бургмейстер и т. п., карикатурности образов служат «говорящие» фамилии и клички (Шестиглазый, Зюзя, Тюттин и др.), гротескная речевая характеристика (например, пристрастие директора Шестиглазого к псевдорусским просторечным словам). Психологический портрет есть только у матери героя и у него самого: быстрая смена настроений и переживаний рассказчика (от отчаяния к надежде, от беззаботности к апатии и т. д.) определяет динамичность его поступков, их спон-

танность и непредсказуемость. Эта особая подвижность личности рассказчика обусловлена возрастом и психологическим складом, во многих чертах напоминающим автора. Как и в сказках Чуковского, события разворачиваются стремительно, в основе сюжета повести лежит два конфликта: внешний (героя и гимназического начальства) и внутренний (самовоспитание рассказчика, преодоление им своих слабостей). Сложность конфликта, динамичность сюжетного движения, обилие диалогов, гротескность образов, ирония — основные черты поэтики повести. Позднее, в 1960-х гг., вернувшись к повести, Чуковский снова ее переименует, расширит: если в редакции 1938 г. время действия ограничивалось тремя неделями (развитие основного фабульного конфликта — исключение из гимназии), то в новом варианте это годы подросткового взросления героя, в нем, как и в первой редакции, в центре оказывалась психология ребенка [см.: Обухова 2006].

Творчество Чуковского после разгромной критики его произведений на рубеже 1920–1930-х гг. — это попытка найти не просто свою жанровую и тематическую нишу, но и скорректировать творческий метод. В 1930-е гг. Ч., следуя социальному заказу, сосредоточился на реалистической прозе — попробовал себя в жанрах бытовой и школьной повести, в 1940-е гг. вернулся к сказке, но в обоих случаях (и в «Одолеем Бармалея!», и в «Бибигоне») заметно стремление отразить исторические события или реальное пространство, будь то военное время или дачный ландшафт Переделкино. Однако очевидно, что реалистические приемы создания образов не были органичны для творческой личности Чуковского, именно поэтому столь редки и подчас столь вымучены произведения этого периода. После «Бибигона» Чуковский окончательно перестал предпринимать попытки творческого самовыражения в литературе для детей, сосредоточившись исключительно на литературоведческой и издательской деятельности.

Примечания

¹ Существуют разные версии причин отчисления: незаконнорожденность (самая популярная версия), отсутствие денег для оплаты обучения (приводится в автобиографии), Чуковский издавал рукописный альманах, в котором опубликовал памфлет на директора.

² Именно так могла интерпретироваться перепечатка в сборнике «Литература и революция» в 1923 г. статей Л. Д. Троцкого, в которых он крайне неприязненно характеризует Чуковского и его критическую манеру.

³ Ная: шотланд. сказка в излож. К. Чуковского // Для детей: Ежемес. ил. прил. к журн. «Нива». 1917. № 2. Стб. 37–48; Горе счастливого царства: валийск. сказка

в излож. К. Чуковского // Для детей: Ежемес. ил. прил. к журн. «Нива». 1917. № 4. Стб. 101–108; Краснозубый Аин: Староангл. сказка в пересказе К. Чуковского // Для детей: Ежемес. ил. прил. к журн. «Нива». 1917. № 5. Стб. 137–144; Золотой порошок: араб. сказка; пересказал К. Чуковский // Для детей: ежемес. ил. прил. к журн. «Нива». 1917. № 6. Стб. 165–172; Пираты. Людоеды. Краснокожие: рассказы для детей; по Бэвану, Джедду и Стрэнгу. Л.: Время, 1924.

⁴ Подробнее об источниках стилистики сказки см.: Петровский 2006; Ляпин 2001; Гаспаров, Паперно 1975; Арзамасцева 2003.

⁵ Например, о связи сюжетов прозаических и стихотворных произведений Чуковского о докторе Айболите с книгой Г. Лофтинга «Доктор Дулиттл» см.: Вдовенко 2007.

⁶ О «Мухе-цокотухе» в этом ключе см.: [Безродный 1992].

⁷ См., в частности: [Липовецкий 2000; Кондаков 2003; Кондаков 2008].

⁸ Свердлова Клавдия Тимофеевна (1876–1960), советский партийный деятель, жена Я. М. Свердлова. В 1925–1931 гг. — заведующая отделом детской литературы и отделом учебников ОГИЗ.

⁹ Понятие «чуковщина» возникло задолго до дискуссий 1920-х гг., в частности, еще до революции его неоднократно использовал С. Ф. Либрович, писавший под псевдонимом Лукиан Сильный (см., например, Лукиан Сильный Что такое «Чуковщина»? Вопрос без ответа // Вестн. литературы. 1909. № 3. Стб. 78–80). В дореволюционном речевом узусе под «чуковщиной» понималась поверхностная, злая критика, критиканство.

¹⁰ О фольклоризации в форме литературного анекдота борьбы Чуковского за «Муху-цокотуху», которую он характеризовал как «мое наиболее веселое, наиболее музыкальное, наиболее удачное произведение», см.: [Неклюдов 2007].

¹¹ Подробнее см.: [Блюм 1993].

¹² В представительном для своего времени биобиблиографическом словаре «Советские детские писатели», вышедшем в 1961 г., «Крокодил» вообще не упоминается в списке произведений Чуковского.

¹³ В 1936 г. был переиздан сборник фольклорных песенок «Пятьдесят поросят».

¹⁴ См. работы: [Чуковский 1936а, 1936д, 1937, 1939, 1940].

¹⁵ См. работы: [Чуковский 1935а, 1935б, 1936б, 1936в, 1936г, 1936ж].

¹⁶ См. об А. Гайдаре: [Чуковский 1934]; о Л. Квитко: [Чуковский 1936з]; о М. Горьком: [Чуковский 1936е].

¹⁷ Чуковский К. Краденое солнце («Солнце по небу гуляло...») // Лит. современник. 1933. № 12. С. 159–162; То же / рис. Ю. Васнецова // Чиж. 1934. № 6. С. 9–11.

¹⁸ Впервые под названием «У доктора Айболита» в журнале «Мурзилка» (1955. № 1).

¹⁹ Чуковский К. Бибигон: Самая волшебная сказка / рис. В. Конашевича // Мурзилка. 1945. № 11. С. 12–14; № 12. С. 14–16; 1946. № 1. С. 21–23; № 2/3. С. 16–18; № 4. С. 21–23; № 5/6. С. 18–21; № 7. С. 17–19. На седьмом номере публикация была прервана.

²⁰ Чуковский К. Искусство перевода / [предисл. авт. — изд. доп.]. М.; Л.: Academia, 1936. Впоследствии многократно переиздавалась: Чуковский К. Высокое искусство [изд. испр. и доп.]. М.: Гослитиздат, 1941.

²¹ Солнечная / рис. В. Конашевича // Еж. 1932. № 7/8. С. 1–6; ил.; № 9/10. С. 1–8; ил.; № 11. С. 1–4; ил.; № 12. С. 3–8; ил.; № 13/14. С. 6–10; ил.; № 15/16. С. 9–12; ил.; Пионер. 1933. № 12. С. 2–4; ил.; первоначальный вариант был опубликован в виде очерка: Бобровка на Саре [санаторий для детей им. проф. Боброва] // Новый мир. 1931. № 2. С. 128–137.

Источники

- Бегак Б.* Корней Чуковский // Лит. газ. 1934. 6 апр.
- Ватова Е.* Пошлятина под флагом детской литературы // Культура и жизнь. 1946. 10 дек.
- [Б. П.] Воспитывать советское юношество в духе коммунизма // Лит. газ. 1946. 14 сент.
- Горький М.* Письмо в редакцию от 25 февраля 1928 г. // Горький о детской литературе: ст., высказывания, письма. 2-е изд. М., 1958. С. 186, 404 (первая публикация: Правда. 1928. 14 марта).
- Гринберг А.* Книги бывшие и книги будущие (для маленьких детей) // Печать и революция. 1925. № 5/6. С. 247.
- [Группа работников детской книги] Возрождение «россеянства» // Книга и революция. 1929. № 1. С. 25–28.
- [Б. П.] Книги, нереконструируемые в массовых библиотеках // Красный библиотекарь. 1929. № 5/6 (7/8). С. 157–158.
- Крушинский С.* Серьезные недостатки детских журналов // Правда. 1946. 29 авг.
- Лофтинг Г.* Приключения белой мышки // Чиж. 1935. № 1. С. 3–9.
- Мы призываем к борьбе с «чуковщиной» (Резолюция общего собрания родителей Крестовского детского сада) // Дошкольное воспитание. 1929. № 4. С. 74.
- [Открытое письмо М. Горькому] // Лит. газ. 1930. 27 янв.
- [Б. П.] Повысить идейный уровень молодежной и детской печати: на совещ. в ЦК ВЛКСМ ред., работников молодеж. и дет. журн. и газ. [приведено излож. выступления Н. Михайлова] // Комсомольская правда. 1946. 15 сент.
- Свердлова К.* О «чуковщине» // Красная печать. 1928. № 9/10. С. 94.
- Ташкентский альманах / сост. И. Лежнев. Ташкент, 1942.
- Троцкий Л. Д.* Литература и революция. М., 1991.
- Флерина Е.* С ребенком надо говорить всерьез // Лит. газ. 1929. 30 дек.
- Ханин Д.* Борьба за детского писателя // Книга детям. 1930. № 1.
- Хохлов Г.* Плохая рецензия о хорошей книге // Лит. газ. 1936. 10 июля.
- Чугуев Т.* Плохая книжка хорошего писателя // Изв. 1936. 3 июля
- Чуковский К.* Маленькие дети. Детский язык. Экикики. Лепые нелепицы. Л.: Красная газета, 1928.
- Чуковский К.* Тринадцать заповедей для детских поэтов // Книга детям. 1929а. № 1. С. 13–19.
- Чуковский К.* [Заявление в ГИЗ от 10 декабря 1929 г.] // Лит. газ. 1929б. 30 дек.
- Чуковский К.* Опять о Мюнхгаузене // Лит. газ. 1934. 2 авг.
- Чуковский К.* Великое в малом // Правда. 1935а. 20 июня.
- Чуковский К.* Дайте детям книгу! // Правда. 1935б. 4 июня.
- Чуковский К.* Библиотека и школа // Правда. 1936а. 4 нояб.
- Чуковский К.* Дела детские: речь на совещании по детской литературе при ЦК ВЛКСМ // Лит. газ. 1936б. 26 янв.
- Чуковский К.* О детях, литературе и Наркомпросе: [из речи на X съезде ВЛКСМ] // Изв. 1936в. 24 апр.
- Чуковский К.* Поэты, защищайте поэзию! // Лит. газ. 1936г. 10 февр.
- Чуковский К.* Наркомпрос и дети: [об изучении былин в мл. кл. сред. шк.] // Раб. Москва. 1936д. 30 дек.
- Чуковский К.* О сказке А. М. Горького: [Предисл. к публ. сказки «Про Иванушку-дурачка»] // Костер. 1936е. № 2. С. 19.
- Чуковский К.* Поэзия по-Наркомпросовски // Правда. 1936ж. 18 янв.
- Чуковский К.* Замечательный поэт // Красная газ. 1936з. 2 июня.

- Чуковский К.* Библиотека при школе // Правда. 1937. 1 сент.
- Чуковский К.* Литература в школе: [из речи на X пленуме ЦК ВЛКСМ] // Правда. 1939. 28 дек.
- Чуковский К.* О книге для родителей и школьных учебниках // Учительская газ. 1940. 17 янв.
- Чуковский К.* Дневник. Книга 1: 1901–1929. М.: Сов. писатель, 1991.
- Чуковский К.* От двух до пяти. М.: Мелик-Пашаев, 2010.
- Юдин П. Ф.* Пошлякая и вредная стряпня К. Чуковского // Правда. 1944. 1 марта.

Исследования

- Арзамасцева И. Н.* Африка и война: новые темы для детских писателей // Арзамасцева И. Н. Век ребенка и русская литература 1900–1930-х годов. М.: Прометей, 2003. С. 243–261.
- Безродный М.* К генеалогии «Мухи-Цокотухи» // Школьный быт и фольклор: учеб. материал по рус. фольклору. Таллин, 1992. Ч. 1. С. 207–222.
- Блюм А. В.* Как поссорились ГУС с Главсоцвосом // Вопр. литературы. 1993. № 2. С. 315–320.
- Бухштаб Б. Б.* Стихи для детей // Детская литература: крит. сб. М.; Л., 1931.
- Вдовенко И. В.* Стратегии культурного перевода. СПб.: РИИИ, 2007.
- Гаспаров Б. М., Паперно И. А.* «Крокодил» К. И. Чуковского: К реконструкции ритмико-семантических аллюзий // Тез. I Всесоюзной (III) конф. «Творчество А. А. Блока и русская культура XX века». Тарту, 1975.
- Гаспаров Б. М.* Мой до дыр // Новое лит. обозрение. 1992. № 1. С. 304–319.
- Золотоносов М.* «Ахутокоц-Ахум»: опыт расшифровки сказки К. Чуковского о Мухе // Новое лит. обозрение. 1993. № 2. С. 262–282.
- Кондаков И. В.* «Лепые нелепицы» Корнея Чуковского: текст, контекст, интертекст // Общественные науки и современность. 2003. № 1. С. 158–176.
- Кондаков И. В.* Детство как убежище, или «Детский дискурс» советской литературы // Какорев. Из истории детства в России и других странах: сб. статей и материалов; сост. Г. В. Макаревич. М.; Тверь: Научная книга, 2008. С. 138–166.
- Кузьмина М. Ю.* Страшное в сказках Чуковского // Проблемы детской литературы. Петрозаводск, 1995. С. 57–69.
- Липовецкий М.* Сказковласть: «Тараканище» Сталина // Новое лит. обозрение. 2000. № 45. С. 122–136.
- Лупанова И. П.* «Полвека». М., 1969.
- Ляпин С.* «Крокодил» Чуковского и русский балладный стих // Российская наука на заре нового века. М., 2001. С. 422–428.
- Неёлов Е. М.* Переступая возрастные границы...: (Заметки о взрослом содержании сказок К. Чуковского) // Проблемы детской литературы. Петрозаводск, 1976. С. 53–70.
- Неклюдов С. Ю.* Происхождение анекдота: «Муха-цокотуха» под судом советских вождей // Post-Socialist Jokelore. International symposium. January 15th–16th 2007. Koostaja A. Krikmann. Tartu: Estonian Literary Museum. С. 37–42 (препринт). URL: <http://www.ruthenia.ru/folklore/neckludov28.htm> (дата обращения: 28.08.2012).
- Обухова М. А.* Автобиографическая повесть К. Чуковского «Серебряный герб»: особенности поэтики // Вестн. Саратов. гос. аграрн. ун-та. 2006. № 5. С. 112–113.
- Петровский М. С.* Крокодил в Петрограде // Петровский М. С. Книги нашего детства. СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2006. С. 11–94.
- Платт К. М. Ф.* Доктор Дулиттл и Доктор Айболит на приеме в отделении травмы // Веселые доловечки: культурные герои советского детства М.: Новое лит. обозрение, 2008. С. 101–124.

Е. Кулешов

САМУИЛ МАРШАК (1887–1964)

БИОГРАФИЯ. МАРШАК В ЛИТЕРАТУРНОЙ ПОЛЕМИКЕ 1920–1930-х гг.

Самуил Яковлевич Маршак (1887–1964) родился в Воронеже в семье мастера мыловаренного завода; по отцовской линии его род восходит к раввину и талмудисту XVII в. Арону Шмуэлю Кайда-новеру. В детстве семья Маршаков много переезжала (пригородная слобода Воронежа Чижовка; город Покров Владимирской губернии; Бахмут Екатеринославской губернии; Острогжск Воронежской губернии). В пятилетнем возрасте, живя в Витебске, начал учить грамоту и древнееврейский язык. Во время учебы в Острогжской гимназии начал писать собственные стихи и переводить с идиша и иврита.

Благодаря счастливому случаю Маршак в подростковом возрасте становится известен как поэт-вундеркинд и в этом качестве входит в круг петербургской художественной элиты. В 1902 г., когда семья Маршаков проводит лето под Петербургом, дети устраивают домашний театр, где пятнадцатилетний Самуил Маршак читает свои стихи. Один из друзей семьи знакомит талантливого юношу с бароном Д. Г. Гинцбургом, востоковедом и главой еврейской общины Петербурга, тот в свою очередь представляет его искусствоведа В. В. Стасову, который, увидев в Маршаке яркого представителя русско-еврейской культуры, берет его под свое покровительство: добивается перевода Маршака в петербургскую гимназию (обучение оплачивает Ф. И. Шаляпин), знакомит с М. Горьким, рассказывает о вундеркинде Л. Толстому. По предложению Стасова Маршак пишет для хора петербургской синагоги текст кантаты, посвященной смерти скульптора М. М. Антокольского, на музыку А. К. Глазунова и А. К. Лядова. В 1904 г. Маршак живет в семье М. Горького в Ялте; с этого же года печатает свои стихи в журналах «Еврейская жизнь» и «Молодая Иудея».

С 1906 г., после смерти Стасова и эмиграции Горького, литература становится для Маршака средством заработка. В журнале

«Сатирикон», куда он устраивается на работу штатным сотрудником, публикуются его стихотворные фельетоны, в «Еврейской жизни» — лирические пейзажные и философские зарисовки из цикла «Сиониды». В 1911 г. Маршак совершает поездку в Палестину, во время которой знакомится со своей будущей женой С. М. Мильвидской. В октябре 1912 г. чета Маршаков уезжает в Англию¹. Маршак слушает лекции в Лондонском университете; некоторое время живет в «Школе простой жизни» — школе-коммуне мистика-теософа и поэта Филиппа Ойлера. В Англии Маршак впервые переводит на русский язык английских поэтов, в основном У. Блейка.

В 1914 г., с началом Первой Мировой войны, семья Маршаков возвращается в Россию. Признанный непригодным к военной службе, Маршак занимается обустройством детей — переселенцев из прифронтовой полосы. В 1918 г. он работает инструктором дошкольного воспитания в Олонецком губернском отделе народного образования; в 1918–1922 гг. в Екатеринодаре вместе с писательницей Е. И. Васильевой (известной под псевдонимом Черубина де Габриаки) организует «Детский городок» — комплекс детских учреждений, куда, в частности, входит и театр для детей, для которого Маршак и Васильева пишут пьесы (сборник «Театр для детей», 1922).

Вернувшись в Петроград в 1922 г., Маршак, имея за плечами опыт организаторской и педагогической работы, твердо намеревается посвятить себя детской литературе. Он получает должность заведующего литературной частью в недавно открытом Театре юного зрителя, а с 1923 г. возглавляет редакцию журнала «Воробей». Кроме того, Маршак совместно с преподавательницей Института дошкольного образования О. И. Капицей создает на базе института студию детской литературы. Эта студия, как и редакция «Воробья», становится для Маршака площадкой для привлечения в детскую литературу новых авторов.

Организаторские способности, лидерские качества, неутомимая энергия и личностное обаяние — свойства, которые отмечают многие мемуаристы, сделали его одной из ключевых фигур в литературной жизни Петрограда. Усилия Маршака-редактора направлены на то, чтобы поднять статус детской литературы, уравнивать в правах со «взрослой»². Маршак редактирует произведения начинающих писателей (В. Бианки, Б. Житкова, Е. Шварца, Г. Белых, Л. Пантелеева и др.); ряд уже сложившихся «взрослых» писателей (М. Зощенко, Д. Хармс, А. Введенский, А. Слонимский, В. Каверин, Н. Тихонов и др.) по совету Маршака пишут детские книги; кроме того, Маршак

вовлекает в детскую литературу ученых, прежде не имевших опыта работы в детской литературе: филолог-классик С. Я. Лурье («Письмо греческого мальчика»), литературовед Ю. Н. Тынянов («Кюхля»), физик М. П. Бронштейн («Солнечное вещество») и др.

Свою работу в детской литературе Маршак и его единомышленники и ученики ведут на фоне ожесточенной полемики о детской литературе. Влиятельное направление в педагогической критике 1920-х гг. отрицало ценность сказки и фантастики в детской литературе, более того, считало их вредным для ребенка. «Антропоморфизм», то есть приписывание человеческих свойств животным и неодушевленным предметам, по мнению представителей этого направления, «тормозят утверждение ребенка в его реальном опыте» [Флерица 1928, с. 3].

Эти взгляды разделяли такие влиятельные персоны, как Е. Флерица (председатель Комиссии по детской книге Наркомпроса), и Н. К. Крупская (вдова В. И. Ленина, председатель Главполитпросвета при Наркомпросе, а с 1929 г. — заместитель наркома просвещения³), использовавшие в борьбе со сказкой административные рычаги. Многие из детских текстов Маршака оказывались с этой точки зрения чрезвычайно сомнительными. На рубеже 1920–1930-х гг., когда полемика достигает предельной остроты, к ней подключается М. Горький, безоговорочно принявший сторону Маршака, Чуковского и других авторов, в текстах которых критика усматривала антропоморфизм⁴.

В 1933 г. при поддержке Горького детская редакция Ленинградского отделения Госиздата выделяется в самостоятельное издательство — «Детгиз», фактическим лидером которого становится Маршак. О победе маршаковского направления в детской литературе (а также о весьма высоком статусе детской литературы) свидетельствует и то обстоятельство, что на I Всесоюзном съезде советских писателей (1934) Маршак делает доклад «О большой литературе для маленьких» сразу после открывающего съезд доклада М. Горького «О советской литературе» и в качестве заведующего секцией детской литературы входит в правление Союза писателей.

Контуры эстетической программы Маршака восстанавливаются по его выступлениям и поэтическим декларациям, а также воспоминаниям современников о его редакторской практике.

Одним из главных направлений в детской литературе, по Маршаку, должно быть направление научно-популярное. «От своей литературы дети ждут помощи, одобрения, научных и житейских

фактов, утверждающих в них новое, еще только складывающееся мировоззрение» [Маршак 1971, с. 215]. Просветительский пафос характерен и для оригинальных произведений Маршака, и для произведений, созданных при его участии как редактора. М. Л. Гаспаров связывает просветительский пафос поэзии Маршака с тем, что в результате социальных пертурбаций в России появился новый тип читателя-ребенка: «Перед Маршаком были читатели, каких еще не имела русская детская литература: “дети без детской”. Это не дети из богатых семей, которых учит жить няня или гувернантка, — таких революция не оставила; и это не пролетарские дети, которых учит жить сама жизнь, — таким не по карману яркие книжки издательства “Радуга”, в котором печатался Маршак; это средний слой, таких детей много, за годы революции и гражданской войны их стало еще больше, они вброшены в очень сложную и бурную жизнь без всякой к тому подготовки, и книжка должна им помочь ориентироваться в этой жизни» [Гаспаров 2001, с. 415].

Впрочем, для научно-популярной детской книги недостаточно простого изложения фактов — научная информация должна быть выстроена в соответствии с внутренним сюжетом; таким сюжетом может стать совместный труд работников науки по всему миру⁵.

Параллельно с познавательной детской литературой должна развиваться и литература игровая, «веселая», удовлетворяющая потребность ребенка в игре. Право на существование игровых текстов Маршак (как и Чуковский) обосновывает традициями народной поэзии, игрового фольклора⁶.

Наконец, литература для детей должна воспитывать, однако дидактическая функция не отменяет высоких эстетических требований к литературному тексту⁷.

Смысл этих требований к детской литературе, которые сегодня могут показаться тривиальными, станет яснее, если учесть, что любая эстетическая программа формируется не только через солидаризацию с определенными литературными явлениями прошлого или настоящего, но и через отторжение от них. Для Маршака таких точек отторжения было две: старая детская литература и современная идеологизированная детская литература.

В текстах Маршака общим местом становятся критические выпады в адрес дореволюционной детской литературы, образцом которой становятся имя Лидии Чарской и название журнала «Задушевное слово». «Задушевное слово» и производное от этого названия «задушевность» становится эмблемой «старой» литературы,

неприемлемой и эстетически, и идеологически. «Задуманная» литература — это литература, оторванная от жизни, предназначенная для избалованных детей из аристократических семей, ничего не рассказывающая об устройстве мира, воспитывающая в ребенке истерика, политически сервильная и наполненная религиозным дурманом. Характерно, что сходные претензии — условность, оторванность от жизни — Маршак предъявляет к вставной новелле о Мальчише-Кибальчише из повести А. Гайдара «Военная тайна» («...при всей условности, сказка нуждается в отчетливой мотивировке поступков, в разнообразии характеров и голосов. Не то вместо сказки получается какая-то аллегория в духе XVIII века» [Маршак 1971, с. 231]).

Однако главная претензия и к дореволюционной детской литературе, и к современным идеологизированным текстам для детей — их низкий художественный уровень, с которым связан и низкий статус детской литературы в целом. Характерно, что в собственной писательской и редакторской практике Маршак не чуждается идеологически нагруженной тематики, он настаивает лишь на том, что она не должна быть доминирующей и не должна снижать требований эстетического характера.

Организаторская и редакторская деятельность Маршака обрывается после «большого террора», когда несколько сотрудников его редакции были арестованы. В 1938 г. Маршак переезжает в Москву; он гораздо меньше пишет для детей и занимается преимущественно переводами, самые значительные из которых — переводы сонетов У. Шекспира (Сталинская премия 1949 г.) и стихов Роберта Бернса. Поздний Маршак — уважаемый советский литератор, лауреат нескольких Сталинских и Ленинских премий, переводчик Джанни Родари, Джамбула, Мао Цзе Дуна, лирик и автор стихов к государственным праздникам, публикующихся на первых полосах центральных газет.

ПОЭТИКА ДЕТСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МАРШАКА

Стиль оригинальных детских стихов Маршака — сложная система, восходящая в первую очередь к английской поэтической традиции⁸ и оказавшая существенное влияние на последующее развитие детской поэзии.

Книга «Детки в клетке» (1923) — первое оригинальное стихотворное произведение Маршака для детей, представляющее собой цикл миниатюр о зоопарке (первоначально — подписи к рисункам

английского художника Сесилия Олдина, с 1935 г. публикуется с иллюстрациями Е. Чарушина). «Детки в клетке» отмечены непривычной для детских стихов грустной тональностью.

Мы — резвые, милые детки.
Живем мы не в детской, а в клетке.
Мы все тут друзья и соседи:
Слоны, антилопы, медведи,
Шакалы, жирафы и лани,
А сторож у нас вместо няни.
<...>
Но вот наступает прохлада.
Чужие уходят из сада.
Горят за оградой огни,
И мы остаемся одни.
И, вспомнив о солнце горячем,
Мы долго и жалобно плачем.

Лейтмотив цикла, преобладавший в первой редакции и смягчавшийся при последующих переработках⁹, — томление диких зверей, оказавшихся в неволе. Нехарактерный для детской поэзии драматизм и элегическая тональность, богатство литературных реминисценций, по-видимому, являются результатом усвоения английской поэтической традиции¹⁰.

Важным фактором в становлении Маршака как детского поэта стал опыт перевода классических английских детских стихов — «nursery rhymes» [Маршак 1923]. В этих переводах Маршак не стремится к точному воспроизведению оригинала, тем более что в большинстве случаев это невозможно: в основе исходного текста лежит игра слов. Приведем характерный пример традиционного английского стихотворения:

For want of a nail the shoe was lost.
For want of a shoe the horse was lost.
For want of a horse the rider was lost.
For want of a rider the battle was lost.
For want of a battle the kingdom was lost.
And all for the want of a horseshoe nail.

Смысл этого текста — в логической игре, аналогичной той, которая характерна для так называемых кумулятивных сказок («Репка»), а также в игре словесной (слово «lost» может означать «потерялся», «стал негодным», «погиб»). Маршак не предпринимает попыток создать русский эквивалент словесной игре оригинала и компенсирует это введением деталей, превращающих строгую логическую цепочку в эпическую картину:

Лошадь захромала —
 Командир
 Убит,
 Конница разбита,
 Армия
 Бежит.
 Враг вступает в город,
 Пленных не щадя,
 Оттого, что в кузнице
 Не было гвоздя.

Благодаря обильному введению таких «поэтизмов» текст приобретает черты литературной баллады, перемещаясь из фольклорной сферы в область «высокой» поэзии. Эта техника — сюжетизация кумулятивного построения, введение характерологических деталей была универсальной для Маршака, переводчика детских стихов. Так, в переводе «Дома, который построил Джек» Маршак заменяет некоторых персонажей (синица вместо крысы; исключены священник и фермер) и снабжает их отсутствующими в оригинале характерологическими приметами («веселая птица-синица», «пес без хвоста» и т. д.).

Наиболее плодотворный период для Маршака как детского поэта — середина 1920-х — конец 1930-х гг. При всем разнообразии его произведений можно выделить несколько наиболее устойчивых жанрово-тематических структур. Среди них:

– стихотворные «обозрения» — серии лирико-эпиграмматических миниатюр: «Детки в клетке» (1923) «Цирк» (1923), «Азбука в стихах и картинках» (1939) и др., обычно возникают как подписи к картинкам;

– новеллы-анекдоты: «Мороженое» (1925) — гротескная история о толстяке, который объелся мороженым, так что вокруг него посреди лета образовалась зима, «Багаж» (1926), «Случай в трамвае» («Вот какой рассеянный», 1928), «Мистер Твистер» (1933) и др.;

– стихи о «простых вещах»¹¹: «Вчера и сегодня» (1925), «Как рубанок сделал рубанок» (1927) и др.;

– стихи о подвиге: «Пожар» (1923), «Война с Днепром» (1931), «Двадцатилетний» («Рассказ о неизвестном герое», 1937) и др.

Некоторые произведения построены на стыке двух жанровых тенденций: так, «Почта» (1927), построенная как анекдот (письмо, отправленное путешественнику, объезжает следом за ним весь земной шар и возвращается к исходной точке), на самом деле представляет собой рассказ об «интернационале» безымянных тружеников-почтальонов.

В этот период кристаллизуются особенности поэтической техники Маршака, построенной на регулярном воспроизведении ряда приемов, среди которых М. Л. Гаспаров выделяет два основных: повторение и расчленение. «Повторение выделяло структурный костяк вещи, чтобы на нем резче выделялись и яснее запоминались переменные элементы. «Сказка о глупом мышонке» вся состоит из повторений, на фоне которых выступают только три переменные величины: крик животного, корм животного и общее впечатление от животного («слишком громко», «слишком скучно»...), то есть именно то, что важнее всего для маленького слушателя, впервые усваивающего, что утка крикает, а свинка хрюкает. <...> Расчленение выделяло этапы действия, позволяло увидеть их, осознать их, воспроизвести их. Таковы знаменитые строки из «Мороженого»:

Взял мороженщик лепешку,
 Сполоснул большую ложку,
 Ложку в банку окунул,
 Мягкий шарик зачерпнул,
 По краям пригладил ложкой
 И накрыл другой лепешкой
 [Гаспаров 2001, с. 419].

Отметим другие особенности стиля детских стихов Маршака:

– обилие внутренних рифм («В рожки проходим бензином дыша» («Мистер Твистер»), «Проходили мы частицы “не” и “ни”, / А в селе стояли фрицы в эти дни» («“Не” и “ни”», 1942), часто использующихся при именовании персонажа («мистер Твистер, бывший министр», «рассеянный с улицы Бассейной», «мастер-ломастер»);

– устойчивые ритмико-синтаксическим конструкции. Характерный пример: двустипшие, где в первой строке содержится прямая речь персонажа — энергичное восклицание; затем — именование самого персонажа, а во второй — окончание прямой речи: — *Хорошо, — сказал рубанок, — / Напильте мне болванок!* («Как рубанок сделал рубанок»); — *Нет, — ответила вода, — / Ни за что и никогда* («Война с Днепром», 1931),

— Отлично! —
 Воскликнула
 Дочь его Сюзи, —
 Давай побываем
 В Советском Союзе
 («Мистер Твистер», 2-я ред., 1948);

– хиазмы, зачастую усиленные внутренними повторами: «Хрю-хрю», — *говорила довольная мать, / А дети визжали — «И-и!»* («Поросята»);

Это что за полустанок,
Отвечал он спозаранок,
А с платформы говорят:
— Это город Ленинград
(«Вот какой рассеянный»);

Нет по соседству цветного народа,
Негров, китайцев и прочего сброда.
Негров, китайцев и прочий народ
В море качает другой пароход
(«Мистер Твистер»).

Эта поэтическая техника¹², в которой кристаллизованы самые разнообразные литературные и фольклорные тенденции (в первую очередь, английская поэтическая традиция), по-видимому, и определила собой магистральный путь развития русской детской поэзии XX в.

Примечания

¹ Показательно, что через увлечение английской культурой прошел и другой классик русской детской поэзии XX в. — К. И. Чуковский. Влияние традиции английской детской поэзии на творчество обоих авторов неоднократно отмечалось критикой.

² Ср.: «Когда у меня есть время, я могу халтурить во взрослой литературе», — сказал однажды Маршак [Шварц 1990, с. 235]; «Про меня говорят, что я стремлюсь всех превратить в детских писателей. Ну что ж, попробуем» (Письмо М. Горькому от 9 марта 1927 г. [Маршак 1972, с. 95]).

³ Подробнее об этой полемике см.: [Путилова 1982, с. 13–14; Путилова 1997, с. 10–13].

⁴ В критических текстах педагогов — противников сказки и «антропоморфизма» имена Чуковского и Маршака постоянно оказываются рядом. Характерно, что сам Маршак отрицал наличие сколько-нибудь существенного сходства между своей поэтической манерой и поэтической манерой Чуковского: «Почти в каждом № “Литературной” газ<еты>” говорится о писателях, группирующихся вокруг редакции Госиздата и возглавляемых мною и Чуковским. На самом деле Чуковский никогда не имел никакого отношения к редакционной работе Госиздата. Темы и приемы работы у меня и у Чуковского совершенно различны. Единственное общее у нас — да и то на самый поверхностный взгляд — это пользование словесной игрой» (Письмо М. Горькому от 30 января 1930 года [Маршак 1972, с. 114–115]).

⁵ Ср. рекомендации Маршака М. Бронштейну, физику и писателю-популяратору. «Скажите мне, кто же, собственно, открыл гелий? Только ли тот ученый, который открыл его? Только ли Рамзай? Нет, конечно. <...> Смысл сообщаемых вами фактов в том, что они подтверждают могущество коллективной человеческой мысли. Переписывая главы, вы должны вытащить наружу этот смысл, вы должны помнить, что вы пишете о том, как наука помогает технике, а техника — науке; что вы пишете не только о гелии, найденном на Солнце, но и о другом солнечном веществе: о человеческом мозге, о великом содружестве ученых всего мира» [Чуковская 1960].

⁶ «В те дни <речь идет о круге Маршака в середине 1920-х гг. — Е. К.> главной похвалой было: “Как народно!”» [Шварц 1990, с. 86].

⁷ Мы с вами книги детские видали,
Пробитые насквозь гвоздем морали.

От этих дидактических гвоздей
Нередко сохнут книжки для детей...
Мораль нужна, но прибивать не надо
Ее гвоздем к живым деревьям сада,
К живым страницам детских повестей.
Мораль нужна. Но никаких гвоздей
[Маршак 1970, с. 507].

⁸ Согласимся с Б. Бухштабом: «Трудно указать на традиции советской детской литературы в дореволюционной отечественной литературе для детей; легче найти традиции за рубежом. Это относится и к крупнейшему советскому поэту для детей С. Я. Маршаку. Его творчество связано прежде всего с английскими источниками» [Бухштаб 1975, с. 70].

⁹ Подробно об истории цикла см.: [Гуськов 2003, с. 220–236].

¹⁰ Иронически переосмысленные романтические аллюзии — черта, характерная и для другого «знакового» произведения русской детской поэзии начала XX в. — «Крокодила» К. И. Чуковского. К тексту «Крокодила» восходит само название цикла:

Нет, ты разбей эти гадкие клетки,
Где на потеху двуногих ребят
Наши родные мохнатые детки,
Словно в тюрьме, за решеткой сидят.

Ср.: [Гуськов 2003, с. 222–223].

¹¹ О «мире простых вещей» в художественной системе Маршака см.: [Гаспаров 2001, с. 415–416].

¹² Ср. язвительный отзыв о «технологичности» стихов Маршака, данный К. И. Чуковским: «Встретив в трамвае Хармса, Корней Иванович спросил его громко, на весь вагон:

— Вы читали «Мистера Твистера»?
— Нет, — ответил Хармс осторожно.

— Прочтите! — возопил Корней Иванович. — Прочтите. Это такое мастерство, при котором и таланта не надо. А есть куски, где ни мастерства, ни таланта: “Сверху над вами индус, снизу под вами зулус” — и все-таки замечательно» [Шварц 1990, с. 278–279]. Впрочем, этот эпизод несколько не обесценивает искреннего пиетета, который Чуковский испытывал по отношению к Маршаку.

Источники

Маршак С. Дом, который построил Джек. Пг.: Радуга, 1923.

Маршак С. О гвоздях // Маршак С. Собр. соч.: в 8 т. Т. 5. М.: Худож. лит., 1970.

Маршак С. О большой литературе для маленьких // Маршак С. Собр. соч.: в 8 т. Т. 7. М.: Худож. лит., 1971.

Маршак С. Собр. соч.: в 8 т. Т. 8. М.: Худож. лит., 1972.

Шварц Е. Л. Живу беспокойно: из дневников. Л.: Сов. писатель, 1990.

Флерина Е. Антропоморфизм в литературе для дошкольников // Книга детям. 1928. № 2. С. 3.

Чуковская Л. К. В лаборатории редактора. М., 1960.

Исследования

Бухштаб Б. Поэзия Маршака 1920-х гг. // Жизнь и творчество С. Я. Маршака. М.: Дет. лит., 1975.

Гаспаров М. Л. Маршак и время // Гаспаров М. Л. О русской поэзии. СПб.: Азбука, 2001.

Гуськов Н. А. Проблемы творческой истории цикла С. Я. Маршака «Детки в клетке» // Детский сборник: статьи по детской литературе и антропологии детства. М.: ОГИ, 2003. С. 220–236.

Путилова Е. О. Очерки по истории критики советской детской литературы: 1917–1941. М.; Дет. лит., 1982.

Путилова Е. О. Поэзия 1920–1930-х годов — детям // Русская поэзия детям. Т. 2. СПб.: Гуманитарное агентство «Академ. проект», 1997.

М. Литовская

АРКАДИЙ ГАЙДАР (1904–1941)

Аркадий Петрович Голиков, родился в семье служащих во Льгове, в 1914 г. поступил в реальное училище города Арзамаса, а уже в 1918 г. оказался в Красной Армии, учился на Командных курсах в Киеве, затем в Высшей стрелковой школе в Москве. С 1918 г. принимал участие в боевых действиях в качестве сначала адъютанта, потом командира роты, в семнадцать лет стал командиром 58-го особого назначения полка, в восемнадцать — командиром боевого района по борьбе с бандитизмом в Сибири. В 1924 г. был уволен из армии по болезни, приехал в Ленинград и в 1925 г. в альманахе «Ковш» опубликовал свою первую повесть «В дни поражений и побед», а в журнале «Звезда» рассказ «Р. В. С.». Взял псевдоним Аркадий Гайдар, работал журналистом в Перми, Екатеринбурге, Архангельске, Москве, Хабаровске, печатал очерки, фельетоны, рассказы и повести. В 1929 г. в журнале «Октябрь» вышла его повесть «Обыкновенная биография», которая с 1930 г. будет издаваться под названием «Школа». На протяжении десятилетия Гайдар выпускает в центральных детских изданиях и издательствах рассказы, повести и сценарии, которые приносят ему славу выдающегося детского писателя, любимого многими поколениями советских подростков: «Дальние страны» (1932), «Сказка о Военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твердом слове» (1933), «Военная тайна» (1935), «Голубая чашка» (1936), «Судьба барабанщика», «Чук и Гек» (1939), «Тимур и его команда» (1940), «Комендант снежной крепости» (1940). После начала Великой Отечественной войны Гайдар добровольцем ушел в армию, попал в окружение, потом стал членом партизанского отряда. 26 октября 1941 г. погиб в бою.

Военная биография Гайдара в годы советской власти однозначно оценивалась как героическая. О юноше, который в четырнадцать лет командовал полком, знали, наверное, все дети, учившиеся в советских школах, так как о нем писали повести, песни, снимали кинофильмы. Из сегодняшнего дня опыт, полученный совсем юным человеком во время войны, оценивается, скорее, как травми-

ческий¹. Его внук предлагает такую интерпретацию юношеской биографии Голикова:

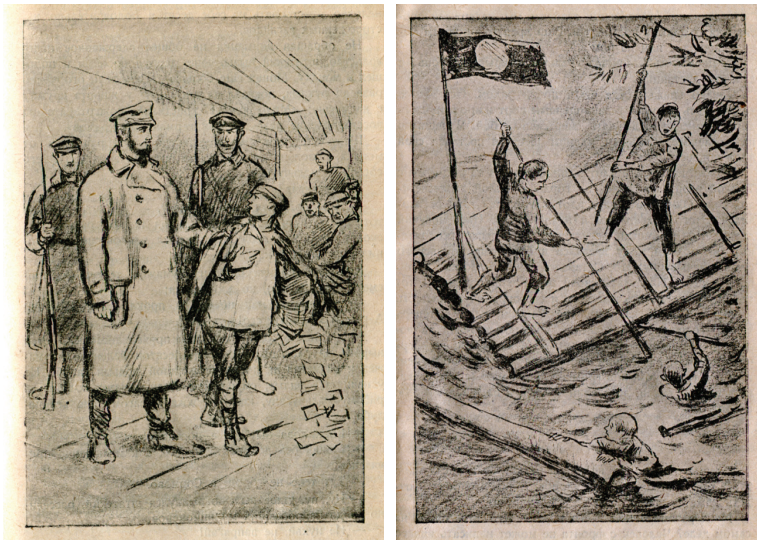
Деду было тринадцать лет, когда произошла революция. Не он разваливал царскую империю, не он развязал Гражданскую войну. Но эти события произошли. Дальше все закономерно. Живет в Арзамасе мальчишка. Очень храбрый, очень деятельный. Остаться в стороне в тогдашней заварушке не мог. Какую сторону выбрать? Вопрос не стоял. Смотрим происхождение. <...> ... небогатая, демократически настроенная интеллигенция, слой, который всегда был источником революционной активности. Аркадий Петрович стал в гражданскую командиром полка? Но ведь Петр Исидорович в это время на другом фронте был комиссаром полка! А Наталья Аркадьевна умерла в 1924-м в Пржевальске, где заведовала губздравотделом. В Киргизию из Арзамаса поехала, потому что «партия направилась». <...>. Гражданская война в жизни деда — страшный стресс, травма на всю жизнь. Назовем вещи своими именами. Мальчишка 14–15 лет был вынужден не просто убивать людей в бою (своих же сограждан!), но и расстреливать струсивших подчиненных, отдавать жестокие приказы... А потом ему говорят: нет, дорогой, количество твоих ранений и контузий не позволяет даже думать о дальнейшей военной карьере. И выкидывают на улицу. Ему 20 лет. Ни образования, ни профессии. Ненормальный кровавый опыт за плечами. Тяжелейшие последствия контузии. Можно было сойти с ума. Стать человеконенавистником... Дед мизантропом не стал. Последствия выразились иначе... [Гайдар Е. 2004].

Аркадий Голиков становится писателем Гайдаром. Он начинает свою писательскую деятельность с произведений о Гражданской войне — недавней, близкой всем в Советской России истории и одновременно его личном опыте. В первых произведениях начинающий писатель чаще всего рассказывает о том, каким образом его герои втягиваются в вооруженную борьбу, что влияет на их политические предпочтения. Личностно окрашенный материал остраивается, с одной стороны, очерковой достоверностью, с другой — установкой на изображение войны как увлекательного приключения. Героя повести «В дни поражений и побед» (1925) Сергея Горинова в армию гонят любопытство, стремление повидать мир, поучаствовать в интересном деле. Это дело отнюдь не является всеобщим, воюющая страна показана как живущая своей, далекой от борьбы за революционные идеи жизнью: в голодной Москве — «спящая на столах и на полу» вокзалов «людская масса» [Гайдар 1960, 4, с. 12]², очереди за продуктами, барахолки, «залепленные плакатами, афишами, приказами и объявлениями» [Там же, с. 13] витрины; в сытом Киеве — «открытые лавки, магазины, рестораны и гуляющая весенним утром публика в легких белых костюмах и кружевах, беспечная и смеющаяся» [Там же, с. 21]. Но среди будничных беспорядочных забот и порожденного ими равнодушия к «сволочи разной» мир Советских командных курсов, куда попадает Сергей, кажется островом

разумности, ясности и порядка. «Бодрая живая масса» курсантов, четко поставленные командирами задачи, ясное понимание того, что такое «коммунистическая вера» («Вера в свое дело, в человеческий разум, в торжество труда... вера в свои руки, в собственные силы» [Там же, с. 24]), борьба с «беляками» — все это нравится герою, в первую очередь, своей определенностью и осмысленностью. Поэтому Сергей полностью погружается в настоящее, не вспоминает о прошлом, в армии находит друзей, которые для него становятся в полном смысле слова «нашими», чувствует себя среди них легко и уверенно³. Война, как ни странно, упорядочивает жизнь героев, вносит в их существование высокий смысл приобщенности к значительному событию, задает вектор героической биографии.

Гражданская война в первых гайдаровских произведениях лишена трагизма, поскольку позиции героев и повествователя совпадают в абсолютной уверенности в правоте «красных» и пользе для молодого человека армейской жизни. Война для героя является полной опасностей игрой с четкими правилами, в которой нужно хитростью и находчивостью заставить врага обнаружить себя. Смерть входит в условия игры, являясь для одних справедливым возмездием за злодеяния, для других — неизбежной жертвой ради победы «правого дела». Военные успехи предопределены не количеством уничтоженных врагов, но ловкостью и убежденностью «красных». Естественно и хорошо закончившимся приключением, разрывающим сонную жизнь, война предстает, например, в «Р. В. С.», где для героев в силу их возраста, происхождения и обстоятельств также не возникает проблемы, чью сторону занимать и как реагировать на происходящее. Хотя в начале повести Димка с равным успехом готов в игре изображать всех участников военного конфликта — и белых, и красных, и зеленых — в итоге он все же выбирает «красных», потому что они защищают мальчишек, заботятся о них, потому что они добрые. Если дезертир Красной Армии «бабахнул в голову» любимой собаке [Гайдар 1959, 1, с. 67], «зеленый» атаман Криволюб расстрелял на окраине деревни «четырех москалей и одного украинца» [Там же, с. 36], то красные спасают своего командира, стреляя во врагов, но — в пространстве рассказа — никого не убивая.

Изображение войны как увлекательного приключения в более позднем творчестве А. Гайдара будет предприниматься еще несколько раз — в «Обыкновенной биографии» (1931) и «Бумбараше» (1937), но эти произведения так и останутся незавершенными, поскольку необходимость в подобной символизации опыта Граж-



Гайдар А. Школа / рис. С. Герасимова. М.: ГИЗ, 1930.

данской войны отпадет. Повесть «Школа» (1930) станет своего рода рубежом между «ранним» и «зрелым» творчеством Гайдара. Автобиографизм этой повести не оспаривается никем из исследователей: главный герой Борис Гориков учится в реальном училище Арзамаса, семья его сочувственно настроена по отношению к большевикам, он бежит из дома на фронт, участвует в сражениях и т. п. В то же время писатель заведомо меняет некоторые биографические факты, но внесенные изменения явно были необходимы, чтобы заместить реальный опыт автора интерпретацией опыта героя — обладателя «обыкновенной биографии» молодого человека рождения нач. XX в.

Фабула повести основана на изображении слома представлений о жизни у подростка, которого готовили к обыкновенной мирной жизни. В «Школе» темп повествования по сравнению с ранними текстами замедляется, эпизоды, которые могли бы стать точками роста авантюриности (встреча с кадетом Ваальдом, путаница из-за письма и т. п.), в общей структуре повести эту функцию не выполняют. Акцент переносится с быстро сменяющихся друг друга событий первых книг о Гражданской войне на изображение душевного состояния подростка, для которого все произошедшее в этот период биографии действительно оказывается школой жизни, тем самым реальным училищем, которое герою так и не удалось окончить.

Герой «Школы» убегает на войну от вины перед отцом, тоски, одиночества, неразрешимых, как ему кажется, школьных проблем. Это прекрасно понимает умный красноармеец Чубук, который на хвастливое замечание Бориса о том, как тот самостоятельно «умно и дальнозорко» выбрал «самую правильную, самую революционную партию», замечает:

Это тебе только кажется, что сам. Жизнь так повернулась. Вот тебе и сам! Отца у тебя убили — раз. К людям таким попал — два. С товарищами поссорился — три. Из школы тебя выгнали — четыре. Вот ежели все эти события откинуть, то остальное, может, и сам додумал [Гайдар 1959, 1, с. 253].

К причинам, толкнувшим подростка на войну, Гайдаром будут причислены еще и его тяга к оружию — маузерам, винтовкам, револьверам, бомбам, и стремление к героической судьбе:

Еще в Арзамасе я видел, как мимо города вместе с дышавшими искрами и сверкавшими огнями поездами летит настоящая крепкая жизнь. Мне казалось, что нужно только суметь вскочить на одну из ступенек стремительных вагонов, хотя бы на самый краешек, крепко вцепиться в поручни, и тогда назад меня уже не столкнешь [Там же, с. 183].

Война воспринимается подростком как яркое начало биографии, и писатель, с пониманием относясь к этой идее, в то же время показывает, какова его цена. Один из центральных мотивов «Школы» — осознание Борисом разницы между надуманным и встреченным им в действительности, будь то абстрактный пропагандистский враг и реальные пленные австрийцы («усталые серые пленники не произвели на нас того впечатления, на которое мы рассчитывали. Если бы не шинели, они походили бы на беженцев. Те же худые, истощенные лица, та же утомленность и какое-то усталое равнодушие ко всему окружающему» [Там же, с. 100]) или книжное представление о войне как о приключении и реальные рукопашные бои, расстрелы пленных («Мальчик, ... если ты думаешь, что война — это вроде игры али прогулки по красивым местам, то лучше уходи обратно домой! Белый — это есть белый, и нет между нами никакой средней линии. Они нас стреляют — и мы их жалеть не будем!» [Там же, с. 227–228], — говорит герою все тот же Чубук).

Борис, уже получивший навыки общежития в уездном тихом Арзамасе, как и все его сверстники, учится жить в новых для него условиях войны — сначала Первой мировой, потом Гражданской. Учеба проходит однообразно: житейская задача — ошибка — ее трагические последствия; новая задача — новая ошибка — снова трагические последствия. Не проверил за собой «хвост» — вы-

дал отца, уснул на посту — стал причиной ареста друга, не успел укрыться — был тяжело ранен.

Уроки войны неизменно связываются со смертью. На сей раз А. Гайдар дает подробное, психологически замотивированное описание убийства героем Юрия Ваальда, пробирающегося к «белым» сверстника Бориса:

Он стоял в двух шагах от меня и помахивал тяжелой дубиной. Тук-тук... — стукнуло сердце. — Тук-тук... — настойчиво заколотилось оно обо что-то крепкое и твердое. Я лежал на боку, и правая рука моя была на груди. И тут я почувствовал, как мои пальцы осторожно, помимо моей воли, пробираются за пазуху, в потайной карман, где был спрятан маузер. Я крепко сжал теплую рукоятку и тихонько слернул предохранитель. В это время мой враг отошел шага на три- то ли затем, чтобы лучше оглядеть меня, а вернее всего затем, чтобы с разбегу еще раз оглушить дубиной. Сжав задергавшиеся губы, точно распрямляя затекшую руку, я вынул маузер и направил его в сторону приготовившегося к прыжку человека. Я видел, как внезапно перекосилось его лицо, как он крикнул, бросаясь на меня и скорее машинально, чем по своей воле, я нажал спуск... Он лежал в двух шагах от меня со сжатыми кулаками, вытянутыми в мою сторону. Дубинка валялась рядом. «Убит», — понял я и уткнул в траву отупевшую голову, гудевшую, как телефонный столб от ветра. <...> И страшно стало мне, пятнадцатилетнему мальчугану, в черном лесу рядом с по-настоящему убитым мною человеком» [Там же, с. 210].

И в этом случае, и в сцене расстрела Чубука Горикова оглушает чужая смерть, причиной которой является он сам. Последним испытанием на пути взросления героя становится момент, когда он спокойно видит смерть своего товарища («...он еще крепче обнял молодую сломанную березку, посмотрел на меня спокойной последней улыбкой и тихо уронил голову на вздрогнувший куст» [Там же, с. 319]) и сам попадает под пулю. Хотя Гайдар все время смягчает картину понимающими оценками окружающих Бориса людей (дескать, война есть война), но полученный ранний военный опыт, вне сомнения, изображен им как трагический и преждевременный: к пятнадцати годам герой убил сверстника, стал причиной смерти наставника, нарушил завет отца и сам чуть не умер. Гориков в повести не столько совершает социально-политический выбор (здесь для него вопросов нет), сколько получает экзистенциальный опыт жизни в постоянном присутствии смерти.

В дальнейшем творчестве о своих юношеских приключениях Гайдар писать будет редко и фрагментарно, так как в 1930-е гг. писателя куда более занимает война грядущая. Он постоянно пишет о тревоге, которую испытывает, читая газеты, о неотвратимости новой войны⁴. Гайдар не был одинок в оценке проживаемого стра-



— Это вы? — не зная, как начать, сказал я.

Гайдар А. Дым в лесу / рис. А. М. Ермолаева.
М.: Изд-во дет. лит., 1939.

ной отрезка истории как кратковременной передышки между двумя большими войнами. Для многих его сограждан ожидание будущей войны стало частью повседневных переживаний. Внутренняя неустойчивость и необъяснимость советской жизни также порождают беспокойство у рядового участника истории. Власти объясняли это беспокойство последствием напряжения при строительстве социализма, глобальные и локальные военные конфликты, поиски внешних и внутренних врагов стали постоянным предметом осмысления и изображения в советской политической риторике и в искусстве. Гайдар избегает изображения отрицательных крайностей советской реальности (коллективизация, голод, репрессии) или камуфлирует их, но он улавливает и передает тревогу в атмосфере времени, при этом делая акцент на мобилизующем начале современного ему существования, помогающем без потерь преодолеть тревогу и найти свое место в мире.

Сам пережив и осознав травму раннего приобщения к войне, оказавшись, как ему казалось, неготовым к требованиям войны,



Гайдар А. Сказка о военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твердом слове / рис. В. М. Конашевича. М.: Молодая гвардия, 1935.

Гайдар, судя по всему, видит свое писательское и человеческое предназначение в том, чтобы подготовить подростков 1930-х, обязательных участников будущей войны, к испытаниям, которые выпадут на их долю. Для этого было необходимо создать у юного читателя ясную картину мира, где он живет, исключаящую недомолвки и разночтения. Очертить для него круг приоритетов, не подлежащих сомнению. Задать матрицы поведения, помогающие уверенно действовать в мире.

Война в произведениях Гайдара может быть открытой, с очевидным врагом («Сказка о Мальчише-Кибальчише...»), или тайной, с диверсантами, кулаками («Судьба барабанщика», «Дальние страны»), она оказывается фоном, на котором разворачивается действие в «Военной тайне», «Тимуре и его команде» и «Команданте снежной крепости». Даже в мирной «Голубой чашке» с ее, казалось бы, внутрисемейным конфликтом, за пределами страны существует фашизм



Гайдар А. Сказка о военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твердом слове / рис. В. М. Конашевича. М.: Молодая гвардия, 1935.

в Германии, напоминающий о себе антисемитскими выкриками в адрес эмигрантки из Германии «известного фашиста, белогвардейца Саньки» [Гайдар 1959, 2, с. 268] и военными учениями.

Поскольку война носит непрекращающийся и всеобщий характер, все члены общества или являются солдатами, или готовятся в солдаты. Военные составляют самый многочисленный отряд персонажей в книгах А. Гайдара, главные герои окружены военными – родными, знакомыми или совсем посторонними: работают штабы, идут учения, разворачиваются военные конфликты, бдительные, но доброжелательные часовые охраняют заводы, шахты, дворцы,

дороги. Так, в той же «Голубой чашке», где упоминается друг Маруси – легчик, отец и дочь во время прогулки внезапно замечают, что среди мирного поля «в густых ветвях одинокого дерева притаился красноармеец. Винтовка висела возле него на суку. В одной руке он держал телефонную трубку и, не шевелясь, глядел в блестящий черный бинокль куда-то на край пустынного поля» [Там же, с. 272].

Милитарная перенасыщенность советского мира интерпретируется А. Гайдаром однозначно положительно. Совсем малыши Чук и Гек, впервые появляясь перед читателями, когда у них «был бой» («Короче говоря, они просто выли и дрались») [Гайдар 1960, 3, с. 33]), на протяжении всего рассказа с вполне мирным сюжетом — поездкой вместе с матерью к отцу на Север — то делают пику, чтобы «ткнуть этой пикой в сердце медведя» [Там же, с. 35], то замечают «в поле завод. Интересно, что на этом заводе делают? Вот будка, и укутанный в тулуп стоит часовой. Часовой в тулупе огромный, широкий, и винтовка его кажется тоненькой, как соломинка» [Там же, с. 41], то, увидев «могучий железный бронепоезд», решают, что в кожанке рядом с ним стоит «командир, который стоит и ожидает, не придет ли приказ от Ворошилова открыть против кого-нибудь бой» [Там же, с. 42]. У них даже на конфетных обертках «нарисованы танк, самолет или красноармеец» [Там же, с. 36].

Подобный образ военизированного государства последовательно выстраивается во всех книгах писателя 1930-х гг. М. Чудакова пишет о «Тимуре и его команде»:

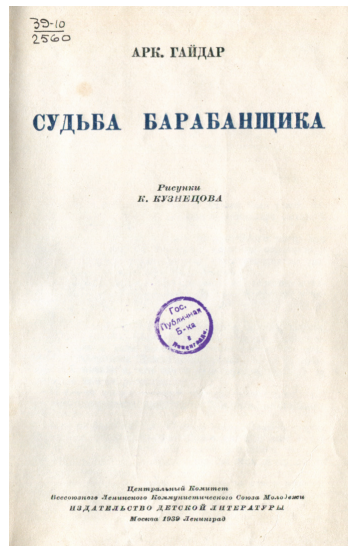
Перед нами — незримая вертикаль, на которой зиждется монархическое устройство. Средний пласт власти не в состоянии самостоятельно следовать справедливости — правильно рассудит дело только тот, кто находится в соответствующем чине, причем военном. В повести нет и следов партийной власти... все верхнее ассоциируется с военным, все государственное — с назревающей войной, с непреложностью участия в ней, защиты отечества... Это военная империя в ее расцвете. Провозвещается *возможность* идиллии в ее рамках... возможность обретения *покоя* [Чудакова 2004].

В контексте подготовки ребенка к неотвратимым военным испытаниям подобное структурирование социального пространства необходимо, чтобы создать у читателя ощущение его личной защищенности и одновременно ответственности: взрослые контролируют будущее и настоящее, заботятся о молодом поколении, государство посылает солдат защищать своих детей, но они, в свою очередь, должны готовиться к будущей защите «огромной счастливой земли, которая зовется Советской страной» [Гайдар 1960, 3, с. 66]. Герои А. Гайдара хотят участвовать в войне,

это одна из возможностей реализовать себя. Поэтому девочка Нина из «Судьбы барабанщика» на случайном, но романтическом свидании мечтает: «Когда я буду большая..., я тоже что-нибудь такое сделаю... Может быть, куда-нибудь полечу. Или, может быть, будет война» [Гайдар 1959, 2, с. 312].

Загадка государства, обязательная для находящегося только в пределах собственного ограниченного опыта ребенка, получает своеобразное объяснение через мистический образ Военной Тайны – некоего знания, доступного только посвященным, ценностного центра советского мира. Она может являться в виде чертежей, в форме не виданного еще никем колхоза, представлять в лозунге, но глубинная суть ее скрыта и прямо не выражена. Тайна нуждается в тщательной защите ее от врагов, истинная цель армии и состоит в ее защите. «Вот уже три месяца, как командир бронедивизиона полковник Александров не был дома. Вероятно, он был на фронте» [Гайдар 1960, 3, с. 84] — в первых фразах «Тимура и его команды» сказано многое. Военные знают нечто, позволяющее им оказываться в нужное время в нужном месте, стоять на бронепоезде среди тайги («Чук и Гек»), сидеть на дереве в чистом поле («Голубая чашка»), входить в дом ничем не выдающегося мальчика и превращать в фотографии оставленные им в ящике не проявленные фотопластинки («Судьба барабанщика»). Армия участвует в никому не известных войнах, вовсе не требуя признания своих заслуг, уверенно повинувшись загадочным с точки зрения профанов задачам, представляя своего рода касту жрецов Военной Тайны.

Дети приходят в мир, не ведая Военной Тайны, но они — сначала сами о том не подозревая, а потом уже более осознанно — готовятся к ее постижению и хранению, поэтому на протяжении детства и отрочества учатся хранить тайны, будь то тайна выброшенной в окно телеграммы в «Чуке и Геке», тайна разбитой голубой чашки, странная с точки зрения взрослых тайная игра Тимура и его команды или же эзотерическая тайна, носителем которой является Мальчиш-Кибальчиш. В итоге среди детей выделяются герои, либо изначально владеющие тайной (как Алька или Тимур), либо успешно прошедшие через испытание ею. Именно они особенно остро ощущают тревожность времени, и, преодолев посланные трудности, сохранив свою малую тайну до момента обнаружения с ее помощью скрытых знаков Военной Тайны⁵, поделившись понятием с обнаруженными в процессе самоосознания товарищами, эти герои в будущем могут пополнить касту профессиональных военных⁶.



Гайдар А. Судьба барабанщика / рис. К. Кузнецова.
М.; Л.: Дет. лит., 1939.

Существование в мире не прекращающейся, то вырывающейся на поверхность, то «неизвестной» войны требует от человека четко обозначенного набора качеств, среди которых одним из важнейших является умение обнаруживать врагов и обезвреживать их. Формирование этого умения является важнейшей частью воспитания гражданина. Дети на Гражданской войне отделяли «своих» от «чужих» по их принадлежности к той или иной воюющей стороне. Война «настоящая» в произведениях 1930-х гг. также задает принадлежность «своих» к «красным», а «чужих» к «белым». Но подобное «политическое» противопоставление утрачивает очевидность, и даже в рамках заведомо упрощающей картину мира «Сказки о Мальчише-Кибальчише...» (1932) осложняется введением образа Мальчиша-Плохиша — тайного «чужого», только в условиях боя оборачивающегося врагом. В повестях и рассказах 1930-х гг. А. Гайдар особое внимание уделяет не результату, но процессу различения, неизменно изображая его как сложный, требующий от героев все больших интеллектуальных и эмоциональных затрат, поскольку «чужест» может проявляться неожиданно («Дальние страны», 1932; «Военная тайна», 1935), не осознаваться самими ее носителями («Голубая чашка», 1936), сознательно и хитроумно прятаться («Судьба барабанщика», 1939), скрываться в «своих» («Тимур и его коман-

да», 1940), скрываться в себе («Чук и Гек», 1939), наконец, только казаться присутствующей («Командант снежной крепости», 1941).

При этом писатель не просто постепенно переводит читателей на все более сложные «уровни» игры «Найди чужака», но через развитие лейтмотивов крепости, тревоги, военной тайны и других меняет параметры изображаемого мира, делая его все менее однозначным, сохраняя тем не менее отчетливую, но уже не столько идеологическую, сколько психологическую границу между «своим» и «чужим»⁷.

А. Гайдар настойчиво учит детей видеть признаки скрытой войны, осознавать ее постоянство. В то же время Гайдар редко обращается к сходным ситуациям, но ставит героев перед все более и более сложными проблемами. Он учит читателям прислушиваться к возникающей у них тревоге, относясь к этому чувству осознанно и серьезно, сигнализировать об опасности сверстникам и стоящим на их защите взрослым (родителям, вожатым, военным), в случае понимания собственной беспомощности обязательно просить у них о подмоге и т. п.

Война с ее неизбежными опасностями и смертями предполагает также умение особым образом переживать и выражать свои чувства. В гайдаровских книгах апологетизируется сдержанность эмоций. Многим подросткам-читателям навсегда запоминается недопроявленность чувств героев писателя. Очевиден взаимный интерес друг к другу Сергея и Натки в «Военной тайне», но они так и не скажут о своих чувствах ни слова: «Что-то хотелось обоим напоследок вспомнить и сказать, но каждый из них чувствовал, что начинать лучше и не надо» [Гайдар 1959, 2, с. 260]. Взаимная симпатия Тимура и Жени Александровой, Тимура и Жени Максимовой, Саши Максимова и Жени Александровой, Георгия Гараева и Ольги, матери и отца Светланы не проговаривается, оставаясь в самом ярком своем выражении на уровне товарищеских поступков, взаимопомощи, ибо государственный мир — мир товарищества, равенства перед лицом опасности, смягчаемого четко обозначенным распределением функций⁸.

Встреча со смертью, как и с любовью, также встраивается в более общий государственный контекст, что помогает своеобразному отчуждению от нее, эмоциональному вербальному выражению своего отношения к смерти для более легкого переживания утраты. В той же «Военной тайне» тайный враг убивает Альку, дети «что-то там над могилой говорили, кого-то с ненавистью проклинали, в чем-то

крепко клялись» [Там же, с. 249], но уже к вечеру «исподволь, разбивая тишину, где-то рокотали барабаны», «дружно и нестройно, как всегда, запевали свою песню октябрята», «перекликались голоса над берегом, аукали в парке и визжали под искристыми холодными душами» [Там же, с. 252]. Горе переплавляется для детей в необходимый жизненный опыт, для взрослых — в готовность работать и беречь детей, «чтобы они учились еще лучше, чтобы они любили свою страну еще больше» [Там же, с. 258]. Любовь, страдание, ревность, страх у гайдаровских героев всегда подспудны, но взросление как раз и состоит в их осознании. Редкие проявления чувств запоминаются именно опосредованностью их выражения действием — укрыть одеялом, отдать салют, спеть песню, привинтить военный орден. В художественном мире А. Гайдара это норма — неосознанное осознается и претворяется в созидательное; единственное чувство, которое выражается прямо и патетически, — чувство гордости родной страной.

А. Гайдар настаивает на сознательном освоении и усвоении подобного рода десемантизации повседневности и демонстрирует неизменную потенциальную успешность подобного типа поведения в условиях войны, в какой бы форме она ни проявлялась. Различные детали созданной писателем картины мира могут быть прочитаны как знаки постоянной скрытой войны: любая дружба оборачивается военным союзом, лес или горы становятся полем военных действий, причиной бытовых неполадок оказываются диверсии, детских драматических — идеологические выпады. Родители — всегда воспитатели солдата. Любящие всегда сдержанны и готовы к расставанию: мужчины — к отправке на фронт, женщины — к ожиданию. Тотальная оборона, которую держит мир и каждый человек как часть воюющей армии, делает недостижимым покой, но именно такая беспокойная жизнь и представляется единственно достойной человека.

Быть военным в мире тотальной войны значит, в пределах гайдаровской концепции, находиться в гуще жизни. Реальное участие в деятельности армии компенсировалось для А. Гайдара и ношением военной формы, и — главное — писательством, которое он рассматривал как специфическое военное задание. Ведь самого себя Гайдар представлял солдатом — воспитателем солдат: «Пусть потом какие-нибудь люди подумают, что вот, мол, жили такие люди, которые из хитрости назывались детскими писателями. На самом же деле они готовили краснозвездную крепкую гвардию» [Гайдар 1941, с. 40]. Соответствующая подготовка детей должна была сделать для

них менее травматичным вхождение в ситуацию войны: приучить их к постоянству войны, имеющей в Советской стране специфический характер, научить видеть ее знаки, а также интерпретировать их соответствующим образом, отличать своих от чужих, освоить алгоритмы поведения в военных условиях. Писатель, видимо, хотел дать подросткам то знание, которого был в их возрасте лишен сам, отчего перенесенные им уроки оказались столь тяжелыми⁹.

Его страстная «жажда ясности» [Немзер 2004], которая воплощается во внутренне непротиворечивый художественный мир, обусловлена собственным трагическим опытом прошлого и осознанием себя как единственного авторитетного взрослого, который учит детей. Остальные взрослые в его мире либо ограничены (Георгий Гараев, Ольга, Нина), либо сдержанны или молчаливы (родители, не желающие посвящать детей в свою жизнь, военные), либо преступны и лживы («бандиты» всех мастей, включая дядю и старика Якова). Матерей в мире А. Гайдара, как мы уже отмечали, немного, а мужественные отцы либо воюют, охраняя покой всех детей страны, либо не могут выполнить свои отцовские обязанности — защищать и учить — по каким-то иным причинам: отец в экспедиции («Чук и Гек»), в заключении («Судьба барабанщика»), убит врагами («Маруся»). Дети переданы на руки дядьям, сестрам, пионервожатым, нянькам и почти посторонним людям, которые заботятся о них, как могут, но не в состоянии преподать им главные жизненные уроки. Эту функцию отсутствующего отца Гайдар принимает на себя. Отец должен заложить мироотношение, в частности, объяснив неизбежность войны в мире, научить ребенка тому, чему его, отца, в свое время никто не научил — правилам поведения на войне. Одна из обязанностей отца — защищать ребенка, в том числе и от него самого¹⁰.

А. Гайдар извлекает предлагаемые детям правила из драматического опыта героев. Он настаивает на необходимости совершения ошибок, не случайно даже идеальный Тимур, проявляющий безупречную — в рамках условий гайдаровского мира — мудрость, начинает совершать ошибки в последней книге о нем («Судьба Тимура», 1941). Совершение ошибок входит в гайдаровское понимание нормы взросления и развития¹¹, обязателен анализ сделанных героем ошибок, проинтерпретированных как неосознание, проведенный взрослым, — от Чубука в «Школе» до полковника Максимова в «Команданте снежной крепости». Наконец, мир не разрушается от сделанных подростком ошибок, он обладает способностью к

восстановлению с помощью «специальных» взрослых. Тем самым нейтрализуется сверхценность совершенных ребенком ошибок, переживание собственной вины как постоянного экзистенциального состояния перестает быть важнейшей составляющей отношения растущего человека к реальности.

После «Школы» отойдя от повествований с автобиографическим подтекстом, Гайдар практически полностью переключился на рассказ о жизни детей и подростков 1930-х гг., выбрав себе роль старшего, чей драматический опыт становится своеобразным залогом достоверности сказанного им, источником переживания, которое невозможно получить никаким иным путем. Проблема социализации человека в новых для него условиях жизни, как мы уже отмечали, не является уникальной в литературе конца 1930-х гг. Но в интерпретации этой проблематики А. Гайдара есть одна существенная особенность: тревога, неизбежно возникающая от столкновения с новым миром, у него соединяется с тревогой, связанной с освоением растущим человеком мира. При этом формирование подростка изображается как неизбежное продуцирование и внутреннее ожидание все новых и новых ошибок, количество которых не сокращается в пространстве произведения. Эта готовность к ошибкам, бою, вызванному в том числе и ими, превращается в своеобразную форму борьбы с внутренними грехами в условиях отмененного церковного покаяния. Борьбы, которая заведомо облегчается как возможностью открытого столкновения, так и существованием опытного понимающего «взрослого», носителя Военной (= государственной) тайны, который объясняет неправильные мысли и поступки, тем самым лишая их индивидуальной греховности и делая частью «общего дела». Состояние войны оказывается своеобразной внешней «формой» для личности растерянной, лишенной как выработанных правил отношения к реальности, так и механизмов защиты от причиняемых ею травм. Опора на правила существования в условиях войны оказывается в известной степени спасительной, так как позволяет наращивать количество соответствующих поведенческих матриц, позволяющее на определенном этапе начать реагировать, чувствовать, действовать адекватно меняющейся социальной реальности.

Примечания

¹ О спорах вокруг биографии Гайдара см.: [Камов 2010].

² В дальнейшем тексты А. Гайдара будут приводиться по собранию сочинений с указанием в тексте года выпуска издания, номера тома и страницы (например, Гайдар 1959, 4, с. 13).

³ Товарищество для Гайдара оказывается своеобразной компенсацией внутреннего сиротства, ощущение которого было связано не только с ранним уходом из дома, относительно ранней смертью отца и матери, но и с тем, что он оказался отверженным военной средой, которую, по-видимому, искренне ценил. Тема сиротства проходит через всю жизнь и творчество А. Гайдара. Она возникает даже в письмах, адресованных детям, когда шуточный повод обнаруживает подспудный драматизм: «И еще прошу вас, не оставьте на сиротскую долю нашего Киселяна Котеновича, потому что сам я круглый сирота и знаю, как плохо жить в круглом сиротстве» [Гайдар 1960, 4, с. 503]. В письме к Р. Фраерману он пишет про то же: «Милый Рувим, я ведь на самом деле сирота, и друзей у меня очень мало» [Там же, с. 515]. Своих персонажей Гайдар часто делает полусиротами: нет матерей у детей — главных героев «Военной тайны», «Тимура и его команды», «Команданта снежной крепости», «Судьбы барабанщика», «Сказки о Мальчише-Кибальчише».

⁴ Судя по сохранившимся дневникам и письмам, писатель постоянно следил за развитием военных действий в дневниках. 1 апреля 1940 г. он отмечает: «С Финляндией... война окончена». 14 июня: «Война гремит по земле. Нет больше Норвегии, Голландии, Дании, Люксембурга, Бельгии. Германцы наступают на Париж. Италия на днях вступила в войну»; 29 июля: «Давно уже Франция разбита. СССР — это уже Бесарабия, Литва, Латвия, Эстония»; 20 ноября: «На земле тревожно. Греки неожиданно теснят в Албании итальянцев». Подобных заметок в его дневниках много.

⁵ Подробнее о том, как они это делают см. [Литовская 2004].

⁶ Не случайно фабула всех произведений Гайдара построена так, что герои формируют территорию обороны, постепенно создавая отряды из тех, кто готов сражаться вместе с ними. Одиночки сплачиваются и постепенно научаются видеть другие такие же отряды, превращаясь в армию, последовательно уничтожая или переводя в плен противника, будь то уже упоминавшийся Санька, Мишка Квакин или сестра Оля из «Тимура и его команды».

⁷ Советская политическая риторика, во многом построенная на идее мира как войны формировала поляризованный образ действительности с отчетливо обозначенными образами «своих» и «врагов». При этом полагалось, что обучение без-ошибочно отделять одних от других, в том числе, и по идеологическим признакам должно стать едва ли не основополагающим в процессе социализации советского ребенка. Советская детская журналистика (см. журналы «Дружные ребята», «Мурзилка» и др.) предлагала немногочисленные и ясные способы подобного различения, следование которым обещало заведомый успех, но именно неспособность быстро и безошибочно проводить операцию отличия своих от чужих доставляла немало страданий героям гайдаровских книг.

⁸ Открытую любовную эмоцию позволяет себе лишь отрицательный комический персонаж из «Судьбы барабанщика» — влюбленная в Дядю сумасшедшая старуха.

⁹ Эта установка писателя позволяет его читателям делать такие характерные умозаключения: «Все подмена, все зыбко... И ты все время промахиваешься — в выборе друзей и в боязни врагов, ты мечешься по дому, по городу, несешь тебя по стране. Зло заводится в тебе как бы само по себе, шпион появляется в квартире так — от сырости. Будто следуя старинному рецепту, разбросать деньги и открыть двери. И на третий, третий обязательно день — вот он шпион, готов. Тут как тут <...> Разрывая круг отчаянья, мальчик берется за оружие. Он нарушает тишину. И, выстрелив три раза, наконец, попадает. Настоящий гражданин начинается только в тот момент, когда он убьет врага. А юные граждане у Гайдара часто убивают взрослых» [Березин 2005]. «Писатель ведь — антипод своих книг <...> Так и Гайдар — очень добрый детский писатель. По-настоящему добрый. Не дешевая сентиментальность и

ложная романтика, как в худшей советской книге “Алые паруса”, не псевдодоброта, как у многих советских писателей, а серьезная и ответственная доброта взрослого человека. Бремя взрослого человека» [Лесин 2005].

¹⁰ Идея защиты человека как от государства, так и от самого себя, в этот период не была присуща только А. Гайдару. Сходную проблематику развивали самые разные авторы — от М. Зощенко до М. Булгакова, от Д. Хармса до А. Толстого.

¹¹ Характерна сделанная им дарственная надпись на книге «Судьба барабанщика»: «Люби барабанщика, который сам падал и сам поднимался».

Источники

Гайдар А. Воспитание мужества // Детская литература. 1941. № 2.

Гайдар А. П. Собр. соч.: в 4 т. М.: Гос. изд-во дет. лит., 1959–1960 (1–2 т. — 1959; 3–4 тт. — 1960).

Исследования

Березин В. Пятая жизнь писателя // Книжное обозрение. 2005. 2 февр.

Гайдар Е. «У меня корни, которыми можно гордиться...» // Известия. 2004. 2 февр.

Камов Б. Аркадий Гайдар: Мишень для газетных киллеров. М.: Олма Медиа Групп, 2010.

Лесин Е. Партизан, или Есть упоение в бою // НГ exlibris. 2005. 27 янв.

Литовская М. Тревога как главная героиня произведений А. Гайдара // Текст. Поэтика. Стиль. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2004. С. 315–331.

Немзер А. По военной дороге. К столетию Аркадия Гайдара // Online. Время новостей. 2004. 22 янв.

Чудакова М. Дочь капитана и капитанская дочка // Русский журнал. 2004. 22 янв.

ИССЛЕДОВАНИЯ И МАТЕРИАЛЫ

А. Сенькина

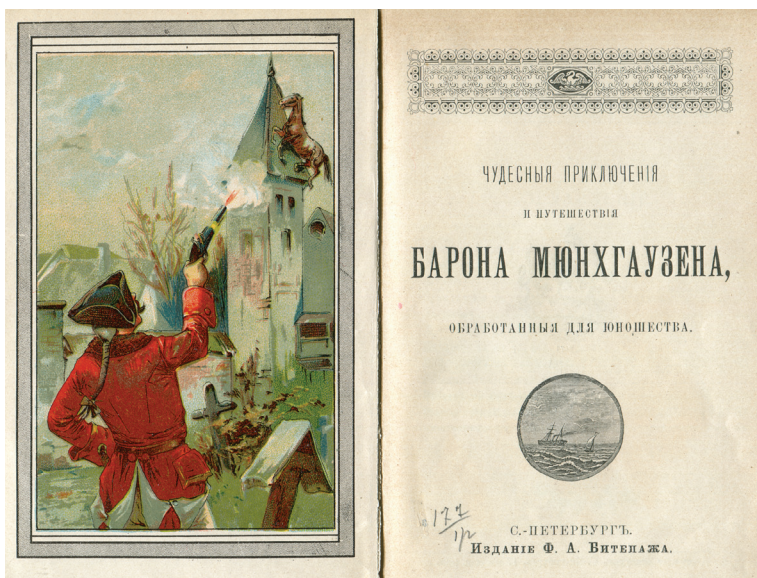
ПОЧЕМУ МЮНХГАУЗЕН НЕ ПОПАЛ В ХРЕСТОМАТИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ?

(«Приключения барона Мюнхгаузена» в педагогической критике конца XIX — начала XX вв.)¹

«Приключения барона Мюнхгаузена» — признанная классика детской литературы. Эту книгу ставят в один ряд с «Робинзоном Крузо», «Дон Кихотом», «Гулливером», но, в отличие от них, путь «Мюнхгаузена» в детскую литературу был непрост. В настоящей статье рассматривается реакция педагогической критики на детские издания, вышедшие в XIX — начале XX вв.

Ключевые слова: история и критика детской литературы.

В книге *От Эзоп до Джанни Родари*, посвященной обзору зарубежной литературы, вошедшей в круг русского детского чтения, Евгений Брандис писал: «Из переводных книг, прижившихся в России XVIII в., навсегда перешли в детскую литературу произведения четырех классиков: Сервантеса, Перро, Дефо и Свифта» [Брандис 1980, с. 26]. Казалось бы, в эту компанию должно было с полным основанием войти и произведение Распе-Бюргера, ведь именно с Гулливером, Робинзоном Крузо и Дон Кихотом, начиная с авторских предисловий к первым изданиям оригинала, было принято сравнивать барона Мюнхгаузена, да и книгу о нем ждала та же самая судьба — перейти в разряд детской классики, стать одним из хрестоматийных произведений литературы для детей. Впрочем, строго говоря, *хрестоматийным* в буквальном смысле слова «Мюнхгаузен» стал только на рубеже XX–XXI вв., когда попал в некоторые учебные пособия для младшей школы, в отличие от произведений тех же «четырех классиков», которые уже в 1840–1850-е были представлены в хрестоматии А. Д. Галахова. По-видимому, это не случайно, в отличие от всех четырех упомянутых Брандисом произведений путь «Приключений Мюнхгаузена» в русскую детскую литературу был не так уж прост, начался он отнюдь не с известного переложения Корнея Чуковского (скорее, наоборот, на нем завершился) и происходил не благодаря деятельности педагогов и просветителей (как в остальных случаях), а во многом вопреки ей.



Расне Р. Э. Чудесные приключения барона Мюнхгаузена, обработанные для юношества. СПб.: Ф. А. Битепаж, 1886; художник не указан.

Об отношении дореволюционной педагогической критики к *Приключениям Мюнхгаузена* как к произведению для детей можно судить по выходявшим в период с 1873 по 1901 гг. журнальным рецензиям на детские переложения книги, а также по предисловиям, которые предваряли текст в самих этих изданиях. В целом оценка была весьма негативной, и, по мере того как росла популярность самого произведения и увеличивалось количество его изданий для детей, отзывы критиков если и становились сдержаннее, то отнюдь не делались благосклоннее. Суммируя обвинения, предъявляемые критиками, можно увидеть, что они затрагивают в основном три позиции.

Во-первых, книга представлялась не просто наполненной невероятными рассказами, но при этом еще и лишенной какой бы то ни было идеи, которая сделала бы столь безудержный вымысел сколько-нибудь осмысленным и оправданным. Автор рецензии на детское переложение Ф. Гофмана *Путешествия и приключения Барона Мюнхгаузена* (1872) формулирует эту претензию уже вполне отчетливо: «Какой-нибудь идеи искать просто и не приходится» [Педагогический листок 1873, с. 68]². Оценивая одно из следующих



Иллюстрации на вклейке (с. 24–25) в книге *Расне Р. Э.* Чудесные приключения барона Мюнхгаузена, обработанные для юношества. СПб.: Ф. А. Битепаж, 1886; художник не указан.

изданий «Мюнхгаузена» в 1883 г., рецензент пишет о нем, что эта книга

если и отвечает своей цели со стороны забавности, то противоречит ей со стороны полезности. Настолько противоречит, что смело может быть отнесена к числу вредных книг. Дело в том, что «Чудесные приключения барона Мюнхгаузена» все состоят в таких небылицах и невозможных положениях, что к концу книги утрачивают даже свою забавность для читателя, несомненно утомляя его необъяснимым, безыдейным, фантастическим элементом. И все эти бессмыслицы и небылицы оправдываются в конце книги последнею припискою – «не люблю, не слушай, а врать не мешай», – ничуть, однако, их не оправдывающею, ибо заставляя родителей покупать книгу за 1 р. 75 к., а детей прочитывать ее, ради того только, что автору припала охота (по его же собственному выражению) «поврать», — конечно, не резон [Женское образование 1883, с. 146–147].

То, что рецензируемое издание было выпущено в одной серии с «Гулливером» и «Дон-Кихотом», нисколько не поднимало его в глазах критика, на что, возможно, отчасти рассчитывали переводчик и издатель. Наоборот, соседство с классическими творениями сослужило «Мюнхгаузену» дурную службу, поскольку на фоне их содержательности «безыдейный фантастический элемент» последнего выглядел особенно заметно и раздражающе.

Какой бы вид не имел фантастический элемент в обоих этих произведениях двух великих авторов, все же сквозь него ярко просвечивают вложенные в них идеи.

<...> С этими двумя поистине полезными книгами г-жи Шмидт-Московитиновой смешно было бы и сравнивать третью — «Чудесные приключения барона Мюнхгаузена», так как эта последняя именно и отличается отсутствием какой-либо идеи: она вся написана ради красного словца [Там же].

В последней четверти XIX в. были достаточно популярны идеи реального обучения, предполагавшей предоставление ребенку содержательных, полезных, по возможности — практически ценных знаний. Естественно, что в ракурсе таких образовательно-воспитательных предпочтений книга о Мюнхгаузене не могла не вызывать крайнего раздражения полным отсутствием какой бы то ни было позитивной информации, что означало и полную бесполезность ее для детского чтения. На то же издание 1883 г. была напечатана еще одна рецензия, в которой, в частности, говорится:

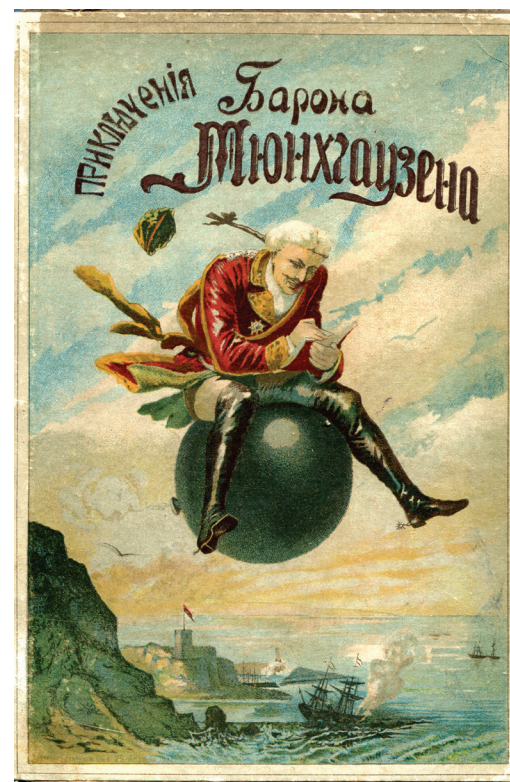
Это была книга досужих людей, готовых похотать часто самым беспричинным, неосмысленным смехом над забавным анекдотом. <...> И вот теперь-то является совершенно грамотная переделка этого произведения для русского юношества, причем рассказ ведется перед совсем маленькими детьми, предлагать которым подобное чтение вполне бесцельно: невероятность значительной части эпизодов не будет даже вполне ими понята. <...> Прежде всего, все «Приключения» невероятны и нелепы до абсурда, и почтенный барон, объехав почти весь мир, ни [об] одной стране не сообщает никаких характерных и сколько-нибудь полезных сведений [Обзор... 1883, с. 110–111].

Во-вторых, выдумки барона признавались грубыми, примитивными и даже отчасти непристойными — то есть, «неудобными» для детского чтения, сообщающими детям превратное представление о фантазии и остроумии:

Это бы еще ничего, что автор составил целую книжку тупых, пошлых бессмыслиц, способных возбудить в юных читателях грубый, недостойный смех разными до крайности шаржированными, quasi-комическими положениями, и с легким сердцем преподносит их детям: если бы он ограничился только этим, то можно было бы объяснить такое отношение к маленьким читателям, ну, хоть неразумием что ли, незнанием требований педагогики, непониманием детской природы, — словом, каким-нибудь недоразумением со стороны автора [Женское образование 1884, с. 439].

В одной из рецензий глупость и низкопробность содержания книги прямо объясняется ее страной происхождения:

Немцы забавляются такими небылицами, которые рассказывает Мюнхгаузен. Им кажется очень смешным рассказ его о том, как он сам себя вытаскивал за волосы из болота, в котором завяз и т. п. Нам кажется, что все это просто глупо, да и рассказано как-то вяло и дубовато. Даже тип хвастуна-рассказчика вышел какой-то уж слишком немецкий, дешевой: и неостроумный, и неправдоподобный [Педагогический листок 1873, с. 68].



Путешествия и приключения Барона Мюнхгаузена в изложении Ф. Гофмана / пер. с нем. А. М. Неелова. СПб.: В. И. Губинский, 1903; художник не указан.

Наконец, в-третьих, переводчикам и издателям «Мюнхгаузена» инкриминировалось то, что эта книга оправдывает и пропагандирует беззастенчивое вранье, хвастливое фантазерство и способна научить детей лгать. Комментируя фрагмент стихотворного переложения «Мюнхгаузена», автор (кстати, тот же самый, что и у предыдущей рецензии) негодует, особенно не стесняясь в риторических средствах выражения своего педагогического возмущения:

После такой мастерской группировки сентенций, развращающих, растлевающих детские понятия, автор еще осмеливается уверять, что он «обожает детей», что он «в каждом дитяти видит друга!» <...> Но когда эти нелепости особенно рекомендуются, в виду того, что, мол, народ даже уверяет, будто обманывать полезно (а ведь глас народа, как известно, глас Бога) — то должно смело признать, что такая книжка написана никак не другом детей, будто бы «обожающим» их, а именно их врагом [Женское образование 1884, с. 439].

Если «Приключения Мюнхгаузена» за что-то и хвалили, то лишь за качество иллюстраций и полиграфии (почти все детские издания этой книги выпускались подарочными, богато иллюстрированными изданиями) и в отдельных случаях — за литературные достоинства перевода, например: «С внешней стороны книга г-жи Шмид вполне удовлетворительна, относительно бумаги, печати и рисунков, а изложение отличается почти безупречным языком» [Обзор... 1883, с. 111]; «Очевидно также и то, что как со стороны их составительницы, так и со стороны издателя приложено все старание, чтобы придать им возможно больше привлекательности с внешней стороны: действительно, изданы книги роскошно и содержимые ими повести изложены вполне литературно» [Женское образование 1883, с. 147].

Однако и внешние достоинства изданий то и дело риторически оборачивались не в пользу их содержимого. С одной стороны, «глупые и пошлые бессмыслицы», будучи красочно проиллюстрированными, выглядели еще глупее, пошлее и бессмысленнее, что лишь усугубляет их вредоносность и, соответственно, недопустимость в качестве детского чтения. «Иллюстрации выразительны, но не все удобны для детской книжки» [Педагогический сборник 1901, с. 138]; «Все эти грубейшие сцены, да еще иллюстрированные картинками, как медведь проглатывает дышло, как заяц разлетается вдребезги, как барон выхлестывает тушу из живой лисицы, и многое множество других — все это так грубо, что если и возбудит в детях смех, то смех не веселый и здоровый, а грубый и нежелательный» [Русская школа 1901, с. 29]. С другой стороны, привлекательная форма воспринималась рецензентами как обман, иллюзия, заслоняющая негодное содержание, что провоцировало на банальные метафоры: «Оригинал, который понадобилось преподнести публике в новом переводе для рождественских подарков, есть вещь довольно странная. Ныне перевод является с раскрашенными картинками, в изящном переплете, словом, со всеми теми украшениями, которые соответствуют сусальному золоту на гнилых орехах» [Педагогический листок 1873, с. 68].

Переводчикам и издателям «Мюнхгаузена», естественно, приходилось защищаться, причем делали они это по большей части осторожно, пытаясь объяснить, каким образом книга может принести детям пользу. Одна из идей состояла в том, что слишком откровенное вранье барона не пристрастит детей ко лжи, а, наоборот, заставив увидеть лгуна во всем его ничтожестве и посмеяться над

ним, отвлечь от этого порока навсегда. В предисловии к первому детскому переложению книги издатель, видимо, предчувствуя реакцию бдительной педагогической критики, предпринял попытку такой превентивной защиты. Он пишет:

В старину было государство Спарта, в котором очень старались о воспитании детей. Когда они обедали, то около столов нарочно водили пьяного. Смешно и жалко им было смотреть на него: запоминали они на всю жизнь, как нехорошо быть пьяным, и старались всегда быть воздержными. <...>

В этой книжке представлено, будто такой хвастун, барон фон-Мюнхгаузен, рассказывает свои похождения. Он лжет без всякого милосердия, так что решительно никто не поверит его рассказу. Пусть эта книжка будет для вас тем же, чем был пьяный для спартанских детей. Если бы кому-нибудь из вас вздумалось прихвастнуть, сказать неправду — вспомните барона фон-Мюнхгаузена и постыдитесь походить на него [Приключения барона 1864, с. 1].

Другая конструкция, используемая публикаторами для оправдания детской адресации столь сомнительной с нравственно-просветительской точки зрения книги, состояла в том, что на первый план выводилось остроумие (а значит, по умолчанию, и ум) и веселый (а значит, и добрый) нрав героя и его талант рассказчика (а значит, хороший вкус), каковы качества и предлагалось оценить в первую очередь; сами рассказы же о приключениях должны были послужить для того, чтобы увидеть проявление всех этих качеств, а также для чистого развлечения, не лишённого эстетической прелести и пользы для развития собственной фантазии. Эту логику использует, в частности, Ф. Гофман в предисловии к своему немецкому изданию «Мюнхгаузена» для детей, в котором автор рассказывает о своей личной встрече со знаменитым бароном и приводит написанное по просьбе последнего свидетельство. Это предисловие было переведено и перепечатано уже в русском издании 1872 г.:

Сообразно с истиной, свидетельствую, что:

Господин М., мой старинный друг, по его собственному показанию, никогда не говорит и не распространяет лжи, — и что,

Господин М. один из самых приятных и веселых собеседников, с какими мне когда-либо приходилось сводить знакомство: он блистает неисчерпаемым остроумием; веселые шутки его льются без конца, и роскошная фантазия его полна самой причудливой изобретательности.

Тем не менее я не советую юным друзьям принимать всё, что рассказывает господин М., за чистую и несомненную истину, но советую от души посмеяться его шуткам...» [Гофман 1872, с. 1].

Борис Бегак в статье о «Мюнхгаузене» как детской книге писал по этому поводу: «Передельвая “Приключения барона Мюнхгаузена” для детей, авторы того или иного варианта книги обычно

снабжали его предисловием, которое должно было играть роль противоядия. Предисловие или введение призвано было обезопасить детей от выдумок героя-фантазера — иначе, чего доброго, примут их за чистую монету!» [Бегак 1975, с. 27]. Это суждение, при кажущейся справедливости, тем не менее представляется неточным в определении самой прагматики публикаторских предупредительных рекомендаций по восприятию книги: авторы, скорее, беспокоились о судьбе издания, чем о нравственном здоровье ее гипотетических читателей, и предисловия, судя по всему, лишь формально были обращены к детям, истинными же их адресатами являлись цензоры, критики и педагоги.

Очередное детское издание, вышедшее в 1901 г., получило в педагогической периодике сразу два отзыва, общая идея которых одна и та же: произведение обладает определенной известностью, с которой совсем не считаться нельзя, но одновременно содержит некоторый педагогический изъян, ибо может научить лжи; поэтому к детской аудитории его допускать не следует, в крайнем случае — в нормированных дозах и тщательно направляя восприятие в нужную сторону: «Это старинное произведение в новом переводе г. Федорова-Давыдова так же мало пригодно для детского чтения, как и во всех прежних переводах, переделках и сокращениях» [Русская школа 1901, с. 28]. И в другой рецензии:

Не можем также без оговорок допустить в детскую библиотеку новое издание «Приключений и путешествий барона Мюнхгаузена», перев. А. Федоровым-Давыдовым. Это в своем роде классическое произведение читается с интересом только в первой половине, потом является утомление, к стати, характер приключений становится все более и более несообразным. При чтении, во-1-х, необходимо указать, что в данном случае неизвестный автор издевается над враньем путешественников, охотников и т. п.; во-2-х, следует наблюдать, чтобы воспитанники не стали подражать бар. Мюнхгаузену, потому что вранье, как плод воображения, заразительно [Педагогический сборник 1901, с. 138].

Конечно, у «Мюнхгаузена» были свои ценители и защитники (что характерно, не из педагогической среды), которые, рассуждая в тех же нравственно-педагогических категориях, пытались, наоборот, показать, что эта книга может использоваться для воспитания отвращения к вранью, и тем самым реабилитировать ее в глазах публики и критики. Так, З. А. Венгерова писала в том же 1901 г. во введении к книге «Барона Мюнхгаузена рассказы об его удивительных приключениях в России и других странах»:

Как в английском, так и немецком издании Мюнхгаузен вовсе не изображен пошлым лгуном, который морочит людей своими невероятными и хвастливыми

рассказами. Напротив того, и Распе, и после него Бюргер старались отметить этическое значение рассказов Мюнхгаузена. Распе в своем предисловии называет Мюнхгаузена не лгуном, а напротив, обличителем лжи [Венгерова 1901, с. 8].

Таким образом, к началу XX в. вокруг «Мюнхгаузена» сложилась своеобразная ситуация. Книга регулярно переиздавалась как для взрослых, так и для детей (а следовательно, пользовалась устойчивой популярностью в читательской аудитории) и воспринималось уже не иначе, как произведение «старинное», «очень известное», и даже «в своем роде классическое» — в частности, и теми, кто считал необходимым ограничить ее доступ к детской аудитории, а при этом сложилась ее устойчивая репутация именно как детской книги, что, со своей стороны, могло вызывать недовольство тех, кто относился к «Приключениям Мюнхгаузена» как к серьезному произведению. Показательно следующее высказывание из предисловия переводчика ко «взрослому» изданию: «Приключения барона Мюнхгаузена, давно ставшие <...> народной книгой в Германии и, пожалуй, в Англии и во Франции, у нас в России почему-то до сих пор причислялись к детской литературе. Между тем, они интересны и поучительны не для одних детей» [Трубачев 1902, с. I].

После революции «Мюнхгаузен» принимают довольно благодушно, вновь хвалят за веселый склад. Так, например, характеризуется книга (издания 1923 г.) в аннотированном указателе детской литературы: «Хорошая “веселая” книга, действующая своей насмешкой лучше всякой прописной морали на подростка с Хлестаковским уклоном» [Рагозина 1924, с. 104]. Правда, в середине 1920-х книга снова попадает в опалу у критиков в связи с кампанией по борьбе с антропоморфизмом и прочими проявлениями «фантастического элемента» в детской литературе, но ненадолго, поскольку сама эта кампания через некоторое время сошла на нет. Одним из первых Мюнхгаузен пропагандировал и защищал сам К. Чуковский [см.: Чуковский 1965], а в 1934 г. в своей знаменитой речи на I Всесоюзном съезде советских писателей А. М. Горький раз и навсегда благословил для советского читателя книгу о Мюнхгаузене как вскормленную устным народным творчеством и относящуюся к «крупнейшим произведениям книжной литературы».

Примечания

¹ Статья представляет собой фрагмент большой коллективной работы, посвященной исследованию истории детских изданий «Мюнхгаузена» (от первого анонимного перевода в 1864 г. до пересказов К. Чуковского 1923 и 1928 гг.). См.: Лурье М. Л., Парфененко К. С., Сенькина А. А. Детские издания «Приключения барона Мюнхгаузена».

узена» в России: от безымянного перевода середины XIX века до пересказа Корнея Чуковского // Fjodorovs F., red. Minhauzens un minhauzeniāde. Daugavpils: Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds “Saule”, 2009. Lp. 17–43. (Komparatīvistikas institūta almanahs, 16 sēiums.)

² Поскольку у большинства рецензий имена их авторов не указаны или обозначены одними инициалами, мы используем их сокращенное обозначение по названию того издания, в котором они напечатаны.

Источники

Гофман Ф. Путешествия и приключения Барона Мюнхгаузена / предисл. Ф. Гофмана; с 8 хромолитогр. рис.; пер. С. Майковой. СПб.: Ф. А. Битепаж, [1872].

Обзор детской литературы. 1883. Вып. 1. (рец. № 190). С. 110–111.

П-я-ъ Н. [Рецензия на книгу:] Дон-Кихот Ламанчский, рыцарь печального образа и рыцарь львов / переделано по Сервантесу для русского юношества О. И. Шмидт-Москвитиновою. СПб.: Издание А. Ф. Девриена, 1883. Цена 1 р.75 к.; Путешествия д-ра Гулливера в страну Лилипутов и к великанам / по Свифту переделано для русского юношества О. И. Шмидт-Москвитиновою. СПб.: Издание А. Ф. Девриена, 1883. Цена 1 р.75 к.; Чудесные приключения барона Мюнхгаузена, рассказанные дедушкой своим внукам / переделано для русского юношества О. И. Шмидт-Москвитиновою. СПб.: Издание А. Ф. Девриена, 1883. Цена 1 р.75 к. // Женское образование. 1883. № 2 (февраль). С. 146–147.

П-я-ъ Н. [Рецензия на книгу:] Похождения и приключения барона Мюнхгаузена, рассказанные в стихах Козьмой Саврасым. Одесса: Издание Эмilia Бернда, 1883 // Женское образование. 1884. № 6–7 (август-сентябрь). С. 438–439.

Приключения барона Мюнхгаузена. [СПб]: М. О. Вольф, [1864].

[Рецензия на книгу:] Приключения и путешествия барона Мюнхгаузена / пер. А. А. Федорова-Давыдова. М. 1901. Ц. 15 к. // Русская школа. 1901. № 8 (авг.). С. 28–29.

[Рецензия на книгу:] Путешествия и приключения барона Мюнхгаузена / с предисловием Фр. Гофмана; пер. С. Майкова. Изд. Битепажа. 1873. // Педагогический листок (для родителей и воспитателей). 1873. № 1. С. 67–68.

Рагозина С. Новая детская литература: вводная статья и указатель с аннотациями. Л.; М.: Книжный угол, 1924.

Соболев М. Обзор детских книг за 1900 г. Статья 2-я. // Педагогический сборник. 1901, август. С. 132–142.

Шмидт-Москвитинова О. И. Чудесные приключения барона Мюнхгаузена, рассказанные дедушкой своим внукам / переделано для русского юношества О. И. Шмидт-Москвитиновою; с 6 хромолитогр. рис. СПб.: Изд. А. Ф. Девриена, 1883.

Исследования

Бегак Б. Мюнхгаузен и дети // Дошкольное воспитание. 1975. № 2 (февраль). С. 26–30.

Брандис Е. От Эзопа до Джанни Родари. Зарубежная литература в детском и юношеском чтении. М.: Дет. лит., 1980.

Венгерова З. А. Введение // Барона Мюнхгаузена рассказы об его удивительных приключениях в России и других странах / пер. и введение З. А. Венгеровой. СПб., 1901. С. 3–15.

Трубачев С. С. Предисловие // Путешествия и приключения Барона Мюнхгаузена / пер. с нем. А. Н. Линдегрена, под ред. С. С. Трубачева; илл. Г. Дорэ. СПб., 1902.

Чуковский К. И. От двух до пяти // Чуковский К. И. Собр. соч.: в 6 т. М., 1965. Т. 1. С. 535–542 («Разговор о Мюнхгаузене. 1929»); 559–561 («И опять о Мюнхгаузене. 1936»).

О. Лучкина

СИЛУЭТЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ: СВЯЩЕННИК, МИНИСТР, ГЕНЕРАЛ И ДРУГИЕ

Детское чтение регламентируется взрослыми, которые консолидируются в институты. В Российской Империи традиция контроля и руководства детским чтением получает в 1860-е гг. институциональное оформление. В рамках данной работы рассматриваются центральные институты дореволюционной рекомендательной библиографии: Священный Синод, Министерство народного просвещения, Военное министерство и IV отделение Собственной Его Императорского Величества канцелярии.

Ключевые слова: руководство детским чтением, XIX век, рекомендательная библиография, контроль чтения, круг детского чтения, отбор книг, Священный Синод, Министерство народного просвещения, Военное министерство, IV отделение Собственной Его Императорского Величества канцелярии.

Каждая мать хочет дать своему ребенку свежую, здоровую пищу и не согласится дать пищу, хотя бы слегка протухшую. Почему же, когда речь идет о пище духовной, многие матери соглашаются на предоставление ребенку книги сомнительной, книги, не вполне удобоваримой, и почему они сетуют, что кто-то «посторонний» слишком строг в своих требованиях безусловно хорошей книги?

[Что и как читать детям 1915, с. 6]

В отношениях между книгой и ребенком всегда присутствует *посторонний* — взрослый. Он выбирает, покупает, читает, пересказывает, рассказывает и сочиняет. Все вышеперечисленное взрослый может и не делать, передавая свое право другим взрослым. Мы можем говорить о двух группах руководителей детским чтением: 1) семья (родители, бабушки и дедушки) и 2) внесемейные институты (учитель, библиотекарь, библиограф, критик, чиновник).

Отечественная практика и система внесемейной регламентации чтения сложилась в XIX в. До этого периода участие взрослого в чтении ребенка было семейной и частной практикой. В 1830-х гг. появляются первые организованные формы регламентации круга детского чтения — редакции журналов, первые оформленные сообщества, которые, по сути, создавали контент детской литературы.

ры, отбирая тексты для чтения, а затем публиковали на страницах журналов избранные тексты или обзоры и списки рекомендуемых книг. В отличие от частной практики, такое публичное руководство отличается унифицированным характером, потому как 1) распространяется на всех детей, а не на одного конкретного ребенка и 2) транслирует одну идею (комплекс образовательной, воспитательной и политической) для всех. Такая унификация позволяет сделать руководство детским чтением одним из инструментов, конструирующих гражданскую идентичность и помогающих воспитывать во всех подрастающих гражданах те идеалы и те качества, которые созвучны образовательной политике государства.

Рассчитывая на потенциал единообразного и правильного круга чтения детей, над его созданием работают уже не только родители, редакции журналов и частные лица, но и «строгие посторонние» (т. е. наделенные определенными полномочиями), состоящие в соответствующих объединениях (комиссии, комитеты, кружки, отделы) и составляющие рекомендательные реестры книг. В 1860-х гг. в Имперской России появились институты, контролирующие детское чтение. Из семейной практики руководство чтением превратилось в поле общественной и государственной деятельности. А за силуэтами руководителей чтением детей оказалась система учреждений, контролирующая содержание программ по словесности и библиотек учебных заведений, отбирающих книги для детей, составляющие каталоги, списки и указатели. Далее мы рассмотрим те центральные «форпосты», которые разделяли книгу и ребенка в Имперской России, и их взаимодействие между собой.

В советской литературе по вопросам библиографии было принято критиковать Министерство народного просвещения (далее — МНП) как монопольное ведомство [Рыбина 1984, с. 33; Машкова 1969, с. 323]. Однако в дореволюционной России детское чтение контролировалось сетью институтов. А МНП можно считать в этом ряду центральным, но не главным и уж тем более не единственным.

Кроме того, большое значение имели общественные объединения, созданные по инициативе педагогов, писателей, издателей. Координация их деятельности не была отрегулирована, а в выработке и применении принципов критики детских книг не сложилось общей традиции. В то же время появлялось много примерных списков, указателей, каталогов, составители которых старались выбрать из очерченного министерскими каталогами разрешенного круга текстов и авторов. Издателями неправительственных пособий были земские

и частные книжные склады, книжные магазины, общественные организации и отдельные лица (А. И. Лебедев, А. В. Панов, Н. А. Рубакин, М. В. Соболев).

В Имперской России основными центрами создания круга детского чтения были: Священный Синод (Св. Синод), Министерство народного просвещения (МНП), Военное министерство, Ведомство учреждений Императрицы Марии (ВуИМ)¹. Кроме того, действовали общественные силы, частные лица, родительские и учительские сообщества, которые также составляли и издавали рекомендательные списки и указатели для детского чтения. Ниже приводится пример текста рекомендации, в которой сводятся оценки книги всеми основными действующими цензорскими и регламентирующими структурами:

363. Три рассказа. Е. Тур. (Жемчужное ожерелье. — Звездочка. — Хрустальное сердце). Спб. 1884 г. 265 стр. Ц. 1 р. 25 к.

Счастье жизни в любви и взаимопомощи.

Одобрено Уч. Ком. М. Н. Пр., Св. Синода и учр. Имп. Марии, Гл. Упр. Военн. Учеб. Зав. «Воспит. И Обуч.» 1886 — 3. «Женск. Обр.» 1884 — 4. «Обзор дет. лит.» 2 — 206. «Педаг. Листок» 1877. — 2. «Справоч. кн.» 407 стр.² [Соболев 1895, с. 56].

Типология учреждений, существующих в едином социокультурном пространстве руководства детским чтением, позволяет реконструировать регулирование литературного процесса для детей и процесс становления сообщества людей, участвующих в создании детской литературы.

СВЯЩЕННЫЙ СИНОД

Учебный комитет при Священном Синоде (образован в 1867 г.) занимал верхнюю ступень в иерархии ведомств, регламентирующих детское чтение в XIX в. С нашей точки зрения, это объясняется следующим. Во-первых, Синод отчитывался только перед императором и занимал независимую позицию по отношению к МНП и прочим институтам³. Во-вторых, литература на религиозную тему — особая литература, поддерживающая официальную позицию государства по отношению к церкви. Именно разделом *Религиозно-нравственная литература*, как правило, открывались рекомендательные указатели. По функциональной значимости эта литература сопоставима с текстами о Ленине и комсомоле, которые шли первыми в советских рекомендательных указателях.

В состав Учебного комитета входило десять человек: особый председатель и девять членов, обязанностью которых среди про-

чего было обсуждать «книги, сочинения и периодические издания, предполагаемые для распространения в тех заведениях» [Правящая Россия 1904, с. 26]. Под теми заведениями имелись в виду духовные училища и семинарии. Таким образом, Св. Синод курировал чтение детей обучающихся в вышеназванных учебных заведениях. В сфере деятельности оказывались и учащиеся учебных заведений МНП:

На основании вышеизложенного Учебный Комитет полагал бы одобрить «Очерк Истории Христианской Церкви» (С. Петербург, 1873 г.) священника Александра Лебедева в качестве учебного руководства по предмету Церковной истории для гимназий МНП с тем, чтобы автор при следующем издании означенной книги исправил замеченные в ней недостатки. Св. Синод, утвердив таковое заключение Учебного комитета, постановил вместе с тем: «изложенную на странице 20-й книги священника Лебедева фразу “Христианство не могло идти ни на какие компромиссы” теперь же исключить из книги, с перепечатыванием означенной страницы. (Определ. Св. Синода 19 окт. 1873 г.) [Сборник отзывов 1877, с. 343].

Подобные отзывы заключались как о книгах религиозного содержания, так и о книгах светского характера. Но до обнародования они проходили свой путь. В Центральное управление духовного ведомства авторы представляли свои сочинения с целью их одобрения для духовно-учебных заведений, или центральные учреждения других ведомств передавали в это управление сочинения для сообщения отзыва о степени пригодности представляемых сочинений при изучении Закона Божия. Далее Учебный Комитет выносил заключения (отзывы) о книгах, которые фиксировались в журналах подразделения. Решение комитета утверждалось определениями Св. Синода: «Рекомендовать означенную книгу для употребления в <...>». Училищный совет при Св. Синоде контролировал и ограничивал наполнение библиотек при церковно-приходских школах. В журналах совета также публиковались определения, в которых выносились одобрения книг для чтения. Но прежде определения утверждались обер-прокурором Св. Синода. Долгое время (с 1880 по 1905 гг.) эту должность занимал К. П. Победоносцев, который считал религиозное воспитание основой народного образования.

Одобрения о книгах помещались в официальных печатных органах Синода (*Церковный Вестник; Церковные ведомости, издаваемые при священном Синоде*). Также стоит учитывать тот факт, что МНП одобряло для учебных заведений и публиковало в своих указателях только те книги религиозного содержания, которые были рассмотрены и одобрены одним из двух подразделений, состоящих при Святейшем Синоде (Учебный Комитет, Училищный Совет). Самостоятельного, отдельно изданного и полноценного каталога

или указателя Учебный Комитет не опубликовал. Однако мы можем назвать отдельные попытки составления рекомендательных пособий представителями духовного ведомства. Священник А. Маляревский представил опыт критического разбора детских и народных книг религиозно-нравственного содержания *Воскресная церковно-приходская народная библиотека* [Маляревский 1888]. В рамках отдельно изданного пособия он рекомендовал для детского и народного чтения более двухсот книг преимущественно духовного содержания. Автор разбора сопровождал перечисляемые книги краткими аннотациями с указанием на степень их пригодности для чтения.

Местная церковная власть предлагала списки и предписания, которые исходили от епархиального начальства. В *Прибавлениях к тульским епархиальным ведомостям* публиковались руководства по пополнению церковных и училищных библиотек, а в 1864 г. в них был представлен официальный *Указатель книг для народа* (1864, № 3). Составителем указателя был священник А. Иванов. Священник был квалифицированным регламентатором. В данном случае оценку и отбор книг осуществлял не руководитель — педагог детского чтения, а квалифицированный специалист по религии. Он же мог оценивать художественные тексты, рекомендуемые для детей.

Другим печатным органом Св. Синода, на страницах которого затрагивались вопросы детского чтения, был журнал *Народное образование* (ред. П. П. Мироносицкий), который издавался комиссией Училищного совета с 1896 г. На международной выставке «Детский мир» в 1904 г. журнал духовного ведомства был награжден Золотой медалью. Миссия журнала объяснялась редакцией так:

Журнал *Народное образование* имеет целью выяснение исторически сложившихся основ, на которых должно утверждаться наше народное образование и создаваться наша начальная школа.

Желательным образцом ее служит школа приходская, находящаяся под непосредственным руководством церкви православной и потому называемая церковно-приходской.

Школа эта, воспитывая подрастающие поколения в духе веры и православной церковности, является живую хранильницей всех исторических заветов русского народа [Народное образование 1896].

На основании списков книг, помещаемых в *Народном образовании* и *Церковных ведомостях*, издательская комиссия Училищного совета при Св. Синоде составляла библиотеки для церковно-приходских школ. Так одобрялись для чтения сочинения А. С. Пушкина:

«Избранные сочинения А. С. Пушкина», с объяснительными статьями А. Филонова. Вып. 1, 2, 3. М., 1894 г., ц. каждого томика 35 к.

О сочинениях Пушкина нет нужды распространяться. С тех пор, как они стали всеобщим достоянием народа, сочинения нашего великого поэта явились и распространились в громадном количестве, и сбылось наконец вещее предсказание его, что к его «нерукотворному памятнику» «не зарастет народная тропа».

Было бы большим упущением, если бы в состав так прекрасно задуманной «Приходской Библиотеки» не вошли создания великого народного поэта.

Не станем останавливаться на вопросе, доступны ли произведения Пушкина народной массе. Поэт говорит, что он будет любезен народу тем, что он пробуждал «добрые чувства», увлекал «живой прелестью стихов» и «призывал милость к падшим». Эти высокие чувства доступны каждому человеку. А что народ с наслаждением читает произведения Пушкина, это всем известно.

Тем не менее не все и у Пушкина интересно для народа; напр., исторические исследования, переписка его, некоторые эпиграммы и т. под. [Разбор 35-ти книжек 1896, с. 115].

Кроме произведений Пушкина в рекомендательном списке оказывались: «Кавказские поэмы» Лермонтова, басни Крылова, избранные сочинения Ломоносова, «Записки охотника» Тургенева, сочинения Кольцова, «Юрий Милославский» Загоскина, «Князь Серебряный» А. Толстого, «Тарас Бульба» Гоголя, «Оливер Твист» Диккенса и пр. [Народное образование 1896].

Другие тексты получали отрицательную характеристику от рецензентов *Народного Образования*:

Третий рассказ «Изо дня в день» изображает трудовую жизнь рабочего, полную всяческих невзгод и лишений, проходящую среди непрерывной удручающей работы из-за куска хлеба. При этом не указано ни одной черточки, ни одной светлой минутки, примиряющей с таким тяжелым трудом и с жестокими лишениями. Правда, автор имеет доброе намерение: в лице рабочего Антона и его отца он, очевидно, хочет представить образцового труженика. Честного рабочего, доброго и сердечного товарища и любящего заботливого семьянина. Но желая резче обрисовать несправедливое отношение людей к этому доброму и честному по своей натуре человеку, он заставляет этого человека прибегать к неуместным средствам, — обращаться у кулачной расправе, стать во главе коноводов рабочей стачки, дважды побывать в тюрьме. А в таком виде он во всяком случае уже не может быть образцом подрастающих будущих членов общества.

Тяжелое впечатление должны оставить по себе описания пищи, одежды, вообще внешних условий жизни этих рабочих. Еще хуже того — та обстановка, действительно удручающая, среди которой приходится работать этим несчастным труженикам.

Такие книжки могут воспитывать в детях тягостные чувства злобы и недовольства [Читальня народной школы 1896, с. 100–101].

Еще раз напомним, большинство списков, обзоров и указателей детских книг, которые составлялись другими институтами, открывались разделами о священных книгах. Книги на религиозно-нравственную тематику — приоритетный корпус текстов. Авторами-составителями рубрик, представляющих религиозно-

нравственное чтение, были главным образом священнослужители, которые рекомендовали лучшие книги для детского чтения по теме. В 1892 г. вышел *Указатель книг для детского и народного чтения с обозначением одобренных из них Святейшим Синодом, Министерством народного просвещения, детскими журналами и частными специально для рассмотрения народных и детских книг составившимися комиссиями* [Указатель книг 1892]. Так, расставлялись приоритеты в выборе регламентирующих инстанций: Синод, МНП и потом уже редакции журналов и комиссии по детскому чтению.

При составлении и пополнении библиотек духовное ведомство рекомендовало пользоваться каталогом Ученого комитета Св. Синода, списками книг, опубликованными в *Церковных ведомостях, издаваемых при священном Синоде*, в Циркулярах по духовно-учебному ведомству и каталогами книг, составленными Ученым Комитетом МНП: в рамках руководства детским чтением Св. Синод сотрудничал с МНП, ссылаясь на министерские указатели, а также создавая совместно подготовленные каталоги. В 1875 г. И. Кальнев составил *Систематический каталог книг, рассмотренным Ученым Комитетом Министерства народного просвещения и Ученым комитетом при Св. Синоде, в период с 1869 года по 1874 год включительно и одобренным для мужских и женских гимназий и прогимназий и для реальных, уездных, городских, женских и еврейских училищ, а также для учительских семинарий и институтов* [Систематический каталог 1875]. Подобные совместные каталоги демонстрируют взаимовыгодное сотворчество институтов в рамках конструирования идеального круга детского чтения.

МИНИСТЕРСТВО НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

МНП являлось центром конструирования круга чтения ребенка и тем институтом, который во многом определял тот корпус книг, который должен был стать детской литературой, т. к. 1) Министерство ведало самой широкой сетью школ, гимназий и училищ для разных сословий в сравнении с другими институтами, что увеличивало сферу его влияния; 2) при комплектовании школьных библиотек необходимо было руководствоваться министерскими каталогами; 3) составители рекомендательных списков и указателей, представляющие другие сообщества, должны были ориентироваться на определения МНП. Именно министерские чиновники, являющиеся членами Ученого Комитета при МНП, предлагали основу для круга детского чтения, назовем его «первым» кругом чтения, в который

входила главным образом образовательная книга и который оформлялся в школе (классное чтение).

МНП как институт рекомендательной библиографии для детского чтения стал осуществлять свою деятельность только с 1863 г., когда уже был создан Петербургский комитет грамотности при Вольном экономическом обществе и был опубликован указатель *Наша детская литература* (1862 г.) Ф. Г. Толля. МНП было создано еще в 1802 г. для руководства научными и учебными заведениями и цензурой, но руководство детским чтением ведомство не осуществляло. С 1817 г. при Главном управлении училищ действовал Ученый комитет, который в 1863 г. стал входить в МНП, а в число функций вошло рассмотрение учебных книг и пособий. До 1863 г. такие функции (журналы заседаний, отчеты, отзывы и заключения об учебниках, атласах, наглядных пособиях, книгах и журналах для детей, детских играх) в министерстве выполнял Комитет рассмотрения учебных руководств (1850–1856-е гг.). По утвержденному положению о Министерстве духовных дел и народного просвещения (1817 г.) в функции Ученого комитета включалась оценка книг различного содержания, которые подносились министру от издателей и других лиц, и рассмотрение книг для учебных заведений. Но подобные рассмотрения и *суждения*, а также распоряжения министра народного просвещения и постановления Ученого комитета о разрешении книг для учебных заведений не являются собственно рекомендательной библиографией. Хотя можно судить о появлении интереса к оценке детской книги со стороны двух ведомств, являвшихся на тот момент единым (Министерство духовных дел и народного просвещения, 1817–1824-е гг.). К 1869 г. в составе Ученого Комитета был создан Особый отдел, в задачу которого входило рассмотрение книг для народного чтения.

Печатным органом МНП и официальным педагогическим журналом стал *Журнал Министерства Народного Просвещения* (1834–1917-е гг.), в котором публиковались «одобрения» рассмотренным книгам Ученого комитета. Основателем и идейным руководителем издания был министр С. С. Уваров. Журнал распространялся в обязательном порядке и в основном в системе Народного Образования. Но до 1863 г. библиография в журнале носила исключительно учетно-регистрационный характер. Критическая библиография детских книг была представлена обширными критическими обзорами детских книг А. Краевского, в которых он рассматривал конкретные книги, творчество детских писателей, высказывал воззрения на

детскую литературу, чтение, детское воспитание и давал советы детским писателям:

Не бойтесь быть непонятым: упростите только какую угодно возвышенную мысль — и умный ребенок поймет вас, полюбит и с самодовольной уверенностью в собственных силах будет продолжать читать. Все это пусть излагается в виде простого размышления Автора самим с собою, или, если в виде обращения к детям, то с веселостью и добродушием: дети отвращаются от всего, что отзывается педагогизмом. Наконец во всех статьях для детского чтения менее всего, кажется, должно придерживаться какой-нибудь заранее придуманной методы воспитания: пусть только предлагаются любопытству детскому статьи, которые давали бы сведения положительные и, при небольшом труде, удобопонятные во всех родах знания, — дитя само укажет, к чему назначила его Природа: оно с жадностью будет читать эти статьи, ибо всякая преодоленная трудность, всякая понятая мысль сильно поощряют юный ум к дальнейшему приобретению знаний [Краевский 1835, с. 575–587].

Указом правительствующему сенату от 18-го июня 1863 г. Ученый комитет должен был рассматривать по поручению министра: а) поступающие в министерство педагогические вопросы и предположения; б) учебные руководства и программы преподавания; в) книги, сочинения и периодические издания, которые предполагаются для распространения в учебных заведениях; г) сочинения, предназначенные для поднесения Государю Императору и особам Императорской Фамилии. Отбор детских книг и попытки регламентировать круг детского чтения с помощью детской рекомендательной библиографии проводятся Ученым комитетом с 1863 г., когда был составлен *Реестр книг, которые могли бы быть с пользою употреблены в начальных народных училищах* [Реестр книг 1863]. Составителями списка были А. Д. Галахов⁴ и А. Н. Бекетов⁵. В 1864 г. состав авторов рекомендательных списков учебных пособий несколько изменился: А. Д. Галахов, П. Л. Чебышев⁶, Н. Х. Вессель⁷. При этом каждый из перечисленных составлял «определения» для книг отдельной тематики и области. Среди рецензентов происходило распределение оцениваемых книг, которое соответствовало профессиональным компетенциям авторов рекомендаций: география, математика, азбуки и книги для чтения и др. Преимущественно рассматривалась образовательная книга.

Определения публиковались на страницах Журнала Министерства Народного Просвещения, начиная с 1860-х гг. Жанр определения представлял собой аннотацию, которая подкреплялась заключением министра народного просвещения. В 1865 г. были утверждены правила о порядке работы по одобрению учебных руководств для низших и средних учебных заведений, по которым Ученый комитет

не мог самостоятельно рекомендовать книги. Заключение комитета и коллектива его авторов должны были утверждаться Министром народного просвещения [Высочайше одобренные временные правила 1865]. Министр мог давать и собственные отзывы:

236. «Медали на деяния Императора Петра Великого. Составил по поводу празднования в текущем году (1872) двухсотлетнего юбилея со дня рождения Петра Великого Иверсен».

На основании отзыва графа Уварова рекомендуется для библиотек высших и средних учебных заведений [Систематический каталог 1875, с. 38].

Подобных рекомендаций от самого значительного и влиятельного руководителя детским чтением в цитируемом каталоге несколько. Так, отдельная книга могла выделяться особо, когда появлялась ссылка на авторитетное лицо.

Оговаривались в правилах и принципы составления списков книг, одобренных МНП. Редакция Журнала Министерства Народного Просвещения должна была «вести каталог всем учебным руководствам и пособиям, одобренным к употреблению в гимназиях и низших училищах», и публиковать такой каталог ежегодно в одной из первых книжек журнала. При этом каждый новый каталог должен был составляться по принципу кумуляции, включая в себя повторение прежнего списка.

Так же, как и Синод, МНП оказывало влияние на рекомендательную-библиографическую деятельность других объединений. После 1883 г. Министр народного просвещения Д. А. Толстой подтвердил ограничение прав педагогических советов⁸ средних учебных заведений, чтобы не допустить появления запрещенных изданий в библиотеках [Гречихин 2000]. Отметим, что в число обязанностей совета включался «выбор предметов для пополнения кабинетов и книг для библиотеки» [Дореволюционная гимназия 2000, с. 20]. Но степень самостоятельности советов зависела от образовательной политики МНП [Саламатина 2009, с. 79]: участие коллектива учителей и родителей в руководстве детским чтением лимитировалось властью. В тоже время издавались официальные каталоги. Например, *Указатель книгам, одобренным Ученым комитетом Министерства народного просвещения* А. Сопецинского [Сопецинский 1884], оценки книг которого использовались на страницах других пособий.

Рекомендательная библиография МНП, являвшегося государственным институтом, носила предписывающий характер. Учебные заведения и библиотеки должны были комплектоваться только теми книгами, которые находились в одобренных списках. Реко-

мендательную библиографию МНП можно назвать основой для многочисленных рекомендательных пособий, издаваемых во второй половине XIX в. (1863–1890), которые не могли легально рекомендовать книгу, не попавшую в комитетский список. Кроме того, в 1867 г. были внесены изменения в порядок отбора книг, по которым членами Ученого Комитета рассматривались только присылаемые авторами опубликованные книги. Рукописи не рассматривались и не оценивались. Таким образом, отдельная книга могла быть допущена в библиотеку и учебное заведение при условии прохождения следующих этапов: публикация; представление книги авторами или заинтересованными лицами для рассмотрения и рецензирования в Ученый Комитет; рецензия на книгу компетентного члена Ученого комитета, закрепленного за определенной сферой знаний (словесность, география и т. д.); рассмотрение книги и рецензии на заседании Ученого комитета; определение Ученого комитета, одобряющее или не одобряющее книгу для чтения; заключение министра народного просвещения. Последний утверждал список уже одобренных книг. Такой процесс должна была пройти каждая книга, помещаемая в каталог и допускаемая в библиотеки и школы.

Журнал Министерства народного просвещения был конечной инстанцией такого процесса отбора, хотя существовавшие наряду с ним педагогические журналы имели больше подписчиков и лучше распространялись, чем официальный печатный орган МНП. Основной его читатель — провинциальные школьные учителя, для которых это был главный источник информации о книгах.

Библиотеки средних школ, менее стесненные ограничениями, тоже не удовлетворяли интересов и запросов читателей. Официальный каталог для библиотек средних учебных заведений не содержал многих произведений русской литературы, в том числе Некрасова, Писарева, Шелгунова и других представителей передовой отечественной культуры [Машкова 1969, с. 323].

Не всегда регулярно помещаемые аннотации и списки в других журналах не являлись официальным руководством для пополнения школьных библиотек, но адресовались непосредственно ребенку, его воспитателю и родителю. Можно предположить, что определения МНП регламентировали классное чтение, а журнальные списки — внеклассное и «подарочное» чтение. МНП оставалось основной силой, нормативно формирующей круг детского чтения. Оппозиционные институты не могли заявить предложения, т. к. выбор книг для чтения был строго ограничен комитетскими списками, но они комментировали и оценивали разрешенные тексты для детского

чтения. В тоже время сложно говорить о том, что политика МНП в области детского чтения в достаточной степени оказывала влияние на выбор книги ребенком, родителем или учителем. Альтернативные каталоги и указатели различных объединений и кружков были доступны для всех. В том числе и для тех, кто выбирал книги не из списка, а ориентируясь на опыт семейного чтения.

ВОЕННОЕ МИНИСТЕРСТВО

«Свои» дети были и у военного министерства. Преподаватели военно-учебных заведений относили чтение к числу значимых воспитательных инструментов.

В кадетских корпусах чтению литературных произведений, производимому воспитателем для своих воспитанников, а также чтению самих воспитанников, отводится весьма важное место в ряду воспитательных средств. Вот что говорится об этом в «Инструкции по воспитательной части для кадетских корпусов» (изд. в 1886 г.; п. 47):

«Внеклассное чтение книг кадетами, как самостоятельно, так и с воспитателями, имеет *первенствующее*, после учебной работы, значение в ряду *образовательных* средств заведения и вообще оказывает весьма сильное влияние на развитие и направление детей и юношей в *нравственном* отношении. А потому на строгий, вполне соответствующий воспитательным целям, выбор книг для чтения и вообще на правильное ведение этого рода занятий все воспитатели, руководимые начальством заведения, должны обращать самое серьезное внимание» [Бахтин 1906, с. 109].

Процесс обучения словесности и чтения книг контролировался Главным управлением военно-учебных заведений. Управление было введено в состав Военного министерства в 1863 г. В его компетенцию включалась деятельность по инспекторским, воспитательным, ученическим, учебным и хозяйственным частям подведомственных ему заведений. К числу последних относились Пажеский Е. И. В. корпус, военные училища (пехотные, кавалерийские и казачьи), кадетские корпуса. Чтение детей, обучающихся в этих заведениях, контролировалось именно Главным управлением военно-учебных заведений. Книги религиозно-нравственного содержания также отбирались в военном министерстве, а не переходили из каталогов и журналов Учебного комитета при священном Синоде: круг чтения представителей военного сословия регулировался внутри среды военных педагогов и администрации Управления. Другие центральные институты не вмешивались в регламентирование чтения учащихся военных учебных заведений.

Структурно Главное управление военно-учебных заведений представляло собой три подразделения: 1) Инспектор строительной

части; 2) Педагогический Комитет; 3) Педагогический Музей. Среди начальников Главного Управления были: Н. В. Исаков (1863–1881), И. А. Махотин (1881–1899), Великий князь Константин Константинович (1900–1910), А. Ф. Забелин (1910–1917). В начале XX в. при Главном управлении действовали три постоянные комиссии: экзаменная, книжная (для рассмотрения книг, рекомендуемых в библиотеки военно-уч. заведений; под предс. ген.-майора А. П. Михневича (Приказ по в.-у.з.⁹ 1906 г. № 95)), санитарная [Бернацкий 1913, с. 20]. Тот или иной генерал как представитель интересов военного ведомства становился руководителем детского чтения и наделялся полномочиями рекомендовать книги для чтения обучающимся в военных учебных заведениях.

В той ситуации, когда институт регламентировал детское чтение, не прибегая к сотрудничеству с МНП или Св. Синодом, в состав комиссий, педагогического комитета, педагогического музея приглашались штатские педагоги и священники. Но в Военном министерстве доминирующая роль оставалась за военными педагогами. Так, с 1882 по 1910-е гг. редактором *Педагогического сборника*, который издавало Главное управление, был генерал А. Н. Острогорский¹⁰, окончивший Петербургский кадетский корпус и Михайловскую Артиллерийскую Академию.

В то же время привлекались к работе над отбором и оценкой книг и учебных пособий представители духовенства. В 1912 г. при Главном управлении были учреждены особые комиссии по рассмотрению учебников, пособий и изданий специального характера (Приказ 1912 г. № 168). Одна из них — по Закону Божию — работала под председательством генерала-лейтенанта Лайминга, а членами были протоиереи Александров, Магницкий и Лебедев [Там же, с. 86].

При Главном управлении функционировали Педагогический музей (с 1864 г.) и редакция журнала *Педагогический сборник* (с 1864 г.), которые представляли результат работы комиссий. При музее был открыт педагогический отдел¹¹ (1887), в который входили кружок по начальному обучению, отдел критики и библиографии детской литературы и родительский кружок. Педагогический музей был «постоянной выставкой образцов учебных пособий и снабжавший таковыми для временного пользования как в военно-учебных заведениях, так и в войсковой части...» [Барсков 1914, с. 319]. Он выполнял функцию «проката книг», представляя собой склад книг. Этот склад пополнялся в соответствии с *Каталогом книг для чтения воспитанниками кадетских корпусов* (1885 г.) и

рекомендательными отзывами в *Педагогическом Сборнике*. В состав «Родительского кружка»¹² при Педагогическом музее входил М. В. Соболев, который занимался вопросами детского чтения и опубликовал ряд известных библиографических пособий: *Указатель статей, помещенных в детских журналах и сборниках (за 1875 и 1885 гг.)*, *Библиотека избранных сочинений для детей младшего и среднего возраста* (СПб., 1882), *К елке* (СПб., 1890; 2-е изд. — М., 1895), *Справочная книжка по детскому чтению* (СПб., 1903). С 90-х годов при комитете Педагогического музея был учрежден отдел самообразования, члены которого рассматривали и вопросы рекомендательной библиографии.

Педагогический сборник был учрежден по Высочайшему повелению об издании журнала вместо *Журнала для чтения воспитанникам военно-учебных заведений*. С появлением нового печатного органа управления, начинают публиковаться отзывы на книги, чего не было в прежней версии журнала. *Педагогический сборник* был широко известным и востребованным изданием. В журнале принимали участие такие педагоги, как В. И. Водовозов, А. Я. Герд, Н. Ф. Бунаков, Н. Х. Вессель, А. Н. Острогорский, А. И. Григорович, В. А. Евтушевский, Г. А. Леер, Л. Н. Модзалевский, К. Д. Ушинский, Ф. И. Симашко, К. К. Сент-Илер. Рекомендации книг, публикуемые на страницах журнала, цитировались в указателях, издаваемых частными лицами или кружками. В отдельных работах авторы или составители пособий обращали внимание на приоритеты рецензентов в журнале военного ведомства:

Точно так же разногласие с другими источниками часто встречается у журнала *Педагогический сборник*. Журнал этот издается при Главном управлении военно-учебных заведений и, по-видимому, при оценке книг главное значение придает их благонамеренному направлению; внутренние же достоинства или недостатки книг по сравнению с этим элементом отступают на второй план [Народная и детская литература 1906, с. 4].

Военное министерство публиковало и отдельные каталоги: *Систематический каталог для фундаментальных библиотек военных гимназий* (СПб., 1866), *Справочный каталог изданий, о которых было объявлено в Циркулярах Главного штаба с 1870 по 1875 г.* (СПб., 1876), *Каталог книг для чтения воспитанников кадетских корпусов* (СПб., 1885). Ими руководствовались при составлении библиотек военно-учебных заведений, содержание которых строго контролировалось инструкциями. При этом книговыдача осуществлялась по особым правилам: «...литературные журналы, как равно и книги собственно беллетристического содержания, не занесенные

в отдел XX, выдаются учащимся не иначе, как из особого, на каждый случай, с разрешения инспектора классов...» [Инструкция по содержанию библиотек 1905, с. 12].

Военное министерство осуществляло руководство детским чтением независимо от других центральных институтов через соответствующее подразделение (Главное управление военно-учебных заведений), а результаты отбора помещались как в собственном печатном органе, так и в отдельно изданных каталогах и указателях.

ВЕДОМСТВО УЧРЕЖДЕНИЙ ИМПЕРАТРИЦЫ МАРИИ

Ведомство учреждений императрицы Марии (ВуИМ, 1796–1918) не имело такой разработанной системы отбора и контроля детского чтения, которая существовала у трех представленных институтов. Учебно-воспитательное содержание (в т. ч. детское чтение) функционирования детских приютов заимствовалось у МНП и Св. Синода:

Учебная программа детских приютов, за редкими исключениями, не выходит из тех скромных рамок, которые обуславливаются задачей приютского призрения и соответствует программам, утвержденным Министерством народного просвещения для народных училищ; обучение же Закону Божию производится по программам, одобренным для означенных училищ Св. Синодом [Отчет по ведомству 1896, с. 71].

Детские приюты не относились к числу привилегированных учебных заведений. Большинство из них содержалось за счет самокупаемости и самообеспечения. Вероятно, использование и применение уже проработанных и изданных программ и пособий было удобным и недорогим вариантом. В. Ф. Одоевский, возглавивший в 1837 г. «Комитет главного попечительства детских приютов», огорчивает в «Наказе лицам, непосредственно заведующим детскими приютами» использование руководств и книг:

Для собственно так называемого учения, т. е. чтению, письму, счету, смотрительница руководствуется книгами, изданными для ланкастерских училищ, и другими пособиями, которые будут указаны Комитетом. Между уроками сего рода полезно обращать внимание детей на самые простые предметы, их окружающие, равно на изображения известнейших предметов из трех царств природы. Для руководства в сем случае будут изданы от Комитета особые книги [Одоевский 1955, с. 61–68].

Выделяя Ведомство императрицы Марии как регламентирующий институт, мы руководствуемся тем, что кроме читателей из духовно-приходских школ, читателей различного типа гимназий и школ, подведомственных МНП, кадетских корпусов и других военных учебных заведений, можно выделить *обездоленного* читателя-ребенка (сирота, больной и пр.), который находился на попечении

благотворительных учреждений: воспитательные дома, сиротские приюты, школы благотворительных обществ. Читатель из детского приюта был читателем из народа. Потому для его образования применялись действующие программы и руководства, уже созданные для народных училищ.

Другой тип ребенка, образование и воспитание которого было доверено Мариинскому ведомству, — читатель женского пола. К числу опекаемых ведомством учреждений относились также женские учебные заведения. В начале 1870-х открытые женские гимназии численностью превосходили мужские гимназии в Империи. Ко второй половине XIX в. Ведомство учреждений Императрицы Марии имело в своем попечении более пятисот благотворительно-воспитательных заведений [Ведомство учреждений Императрицы Марии 1897, с. 32]. Библиотеки женских гимназий нуждались в экспертной оценке и одобрении. В отчете за 25 лет деятельности ведомства отмечается, что «было сделано распоряжение о составлении каталогов книг на русском, французском и немецких языках для устройства библиотек в учебных заведениях ведомства» [Обозрение учреждений 1854, с. 30].

Во главе Мариинского ведомства находился опекунский совет, которому покровительствовали император и императрица. В 1844 г. при IV отделении Собственной Его Императорского Величества канцелярии существовал Учебный комитет, в компетенцию которого входило руководство детским чтением. В 1898 г. в Учебном комитете председатель руководил девятнадцатью членами, среди которых был детский писатель В. П. Авенариус [Памятная книжка 1898, с. 79]. Учебный комитет представлял на подпись главному управляющему Постановление о рекомендованных книгах, которое утверждалось и передавалось для уведомления начальникам учебных и воспитательных заведений.

Рекомендация детской книги фиксировалась в журналах заседаний, которые не являлись открытыми и доступными источниками. Рассматривались учебные планы и списки рекомендованной литературы. Результат деятельности ведомственных заседаний широкой педагогической общественности был доступен в журнале «Женское образование»¹³, в котором публиковались отзывы на книги в отделе библиографии и утвержденные постановления:

Постановления Учебного Комитета

Учебный Комитет, состоящий при 4 Отделении Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, рассмотрев представленные в оный учебные руковод-

ства и пособия и найдя некоторые из них весьма полезными для употребления в заведениях Императрицы Марии, постановил рекомендовать заведениям:

А) Как руководство для институтов и женских гимназий.

Поэзия. Лекции, читанные в Сорбонне П. Альбером. Переведены учениками Ставропольской гимназии под редакцию М. Краснова. Ставрополь, 1873 г. <...> О таком постановлении Учебного Комитета, мною утвержденном, имею честь уведомить местные начальства учебных и воспитательных заведений ведомства Императрицы Марии к надлежащему исполнению.

Главноуправляющий Принц Петр Ольденбургский¹⁴ [Постановления 1876, с. 58–59].

Кроме того, к журналам ведомства можно отнести журнал *Звездочка*, который издавала А. Ишимова. В заглавие журнала было вынесено: *Звездочка, журнал для детей, посвященный благородным воспитанницам институтов Ее Императорского Величества*. Отметка о рекомендации книги Мариинским ведомством помещалась и на издаваемых книгах. На титуле каждой книги В. П. Авенариуса печаталась «очень много в ту пору значившая ремарка, своего рода “доверительный знак”»: “Одобрено Ученым Комитетом Министерства народного просвещения и рекомендовано Учебным комитетом ведомства императрицы Марии для всех библиотек учебных заведений, а равно для наград”» [Прокопов 1998].

Рекомендация Учебного комитета ВУИМ так же, как и рекомендация МНП, использовалась в качестве маркера как художественной ценности книги, так и ее «благонамеренного» характера. А члены комитета, председатель и начальник ведомства были одной из тех сил, которые предлагали читателю, читательницам и их родителям корпус книг для чтения. Сам же институт находился под опекой представителей императорской семьи. По Высочайшему повелению императрице нужно было докладывать о деятельности, касающейся учебно-воспитательной части.

Традиция контроля и руководства детским чтением получила, таким образом, в XIX в. институциональное оформление. В 1860-е гг. детскую литературу оценивали и ранжировали не только отдельные критики (В. Г. Белинский) или образовательные (школа) и воспитательные (семья) силы в частном и нерегламентированном порядке. Представления о «правильной» детской литературе стали формироваться специально учреждаемыми комитетами, комиссиями, обществами и кружками, как со стороны власти, так и со стороны общества. Мы выделяем три силы, регламентирующие

чтение ребенка в дореволюционной России 1860–1917 гг.: власть, общественность, местные учительско-родительские объединения. Власть представлена Св. Синодом, МНП, Военным министерством, ВуИМ. Эти центральные институты руководили оценкой и отбором книг «сверху» и были равнозначными. Помимо рассмотренных в настоящей работе агентов влияния на чтение детей существовал ряд других структур.

Второй силой (общественные организации разного статуса) стали редакции журналов, кружков педагогов-писателей при книжном магазине С. А. Скирмунта «Труд», Общество распространения полезных книг, Общество распространения технических знаний, Подвижной музей при Русском техническом обществе, Петербургское общество содействия дошкольному воспитанию детей, а также Петербургский, Московский и Киевский Комитеты грамотности. Названные институты являлись сообществом педагогов, писателей, библиографов, общественных деятелей, журналистов, издателей, деятельность которых в свою очередь руководилась органами царского правительства (прежде всего МНП). Комиссии по детскому чтению, которые учреждались этими объединениями, были коллегиальными сообществами, регулярно издающими списки и указатели книг. К последней силе относятся родительские комитеты и учителя.

Правительственные институты (духовное, военное ведомства, МНП и ВуИМ) предлагали одобренный и единственно верный корпус текстов. Другие подсистемы играли не меньшую роль в формировании круга детского чтения. Однако они ориентировались на официальные министерские каталоги и должны были рекомендовать те книги, которые в них входили.

Разветвленная система учреждений, руководящих чтением детей, обусловлена особенностями образовательного сектора, в котором были представлены разные типы школ, на основании чего формировались читательские группы: учащийся церковно-приходской школы, мужской гимназии, женской гимназии, кадетского корпуса и т. д. Можно говорить о том, что «многообразие форм образовательных организаций, их организационно-правовой формы, ведомственной подчиненности, состава учредителей и источников финансирования» [Сапрыкин 2009, с. 27] распространилось на институты рекомендательной библиографии.

В тоже время все существующие формы (Учебные комитеты, кружки, комиссии и пр.) не выходили за рамки проекта власти по созданию «нового человека». Функцией «инструмента преобразова-

ния нравов и интеллектуального совершенствования» наделялось не только образование [Лескинен 2008, с. 350], но и чтение, с помощью руководства которым планировали вырастить прекрасного ребенка в духе «самодержавия, православия и народности». Сообщество людей, участвующих в просветительско-контролирующем сопровождении детского чтения в 1860–1917-х гг., образовало новую профессиональную группу чиновников. Традиция контроля чтения детей продолжилась в Советской России с видоизмененной институциональной структурой и другими силуэтами.

Примечания

¹ Также IV отделение Собственной Его Императорского Величества канцелярии, Мариинское ведомство.

² Журналы: «Воспитание и обучение» (1877–1819), «Женское образование» (1876–1909), «Обзор детской литературы» (1881–1885), «Педагогический Листок» (1869–1915) и «Справочная книга для родителей и воспитателей на 1889–90 учебн. год» Н. Игнатова.

³ Т. к. в его компетенцию входила прежде всего литература религиозного характера, оценка которой была востребована авторами и составителями списков других ведомств и обществ, на рекомендации Св. Синода ссылались и при составлении собственных указателей другие ведомства и частные лица.

⁴ А. Д. Галахов (1807–1892) — историк литературы, профессор русской словесности, автор пособий по истории русской литературы («Русская Хрестоматия», «Историческая Хрестоматия», «Учебник истории русской словесности» и др.).

⁵ А. Н. Бекетов (1825–1902) — педагог, ботаник, заслуженный ординарный Санкт-Петербургского университета. Ему принадлежит ряд научно-популярных работ («Беседы о земле и гварях», «Из жизни природы и людей», «Беседы о зверях»).

⁶ П. Л. Чебышев (1821–1894) — математик, механик, член Петербургской академии наук, основатель Петербургской математической школы.

⁷ Н. Х. Вессель (1834–1906) — публицист, литератор, собиратель русских народных песен. Редактор журнала «Учитель» (1861–1864) и «Педагогического сборника» (1864–1882).

⁸ В состав педагогического совета входили: директор, инспектор, законоучитель, все преподаватели наук и языков, надзиратели и воспитатели пансионов. Родители учащихся учебных заведений могли присутствовать на заседаниях совета [Саламатина 2009, с. 77, 81]

⁹ В.-у.з. — военно-учебные заведения.

¹⁰ А. Н. Острогорский (1840–1917) — педагог, детский писатель, журналист, редактор журналов «Детское чтение», «Педагогический сборник». Генерал от инфантерии. Преподавал в военных учебных заведениях. Основные труды: «Н. И. Пирогов и его педагогические заветы», «Педагогические экскурсии в область литературы», «Обучение и воспитание», «Педагогическая хрестоматия» и др. Составил шесть детских сборников. С 1883 г. был членом учебно-воспитательного комитета педагогического музея.

¹¹ Секретарь отдела — П. Ф. Каптерев. Другие известные педагоги, участвующие в работе отдела: Н. А. Корф, Д. Д. Семенов, П. Ф. Лесгафт, Л. Н. Модзалевский, П. Г. Редкин, Я. Г. Гуревич.

¹² «Родительский кружок» — просветительское учреждение в области воспитания и обучения. Оно объединяло психологов, педагогов, священнослужителей, ученых, литераторов и врачей. Основная задача деятельности кружка — вовлечь родителей в гуманное воспитание детей. Кружок функционировал под руководством генерал-лейтенанта В. П. Коховского, основателя и первого директора педагогического музея военно-учебных заведений.

¹³ «Женское образование» — педагогический журнал для родителей, наставниц и наставников, издавался в Санкт-Петербурге с 1876 г.; в 1872–1875 гг. издавался как «Педагогический листок Санкт-петербургских женских гимназий»; в 1892 г. переименован в «Образование»; в 1909 г. вышел последний номер журнала.

¹⁴ Принц П. Г. Ольденбургский (1812–1880) был членом российского Императорского Дома, внуком Павла I.

Источники

Барсков Я. Л. Педагогический музей военно-учебных заведений: 1864–1914: ист. очерк. СПб., 1914.

Бахтин Н. Чтение с воспитательными целями // Труды руководителей и слушателей педагогических курсов военно-учебных заведений. СПб.: Типография М. М. Стасюлевича, 1906. С. 109–147.

Бернацкий В. А. 50-тые Гл. упр. Военно-уч. зав. 1863–1913. СПб., 1913.

Ведомство учреждений Императрицы Марии 1797–1897. СПб.: Общественная польза, 1897.

Высочайше одобренные временные правила о порядке рассмотрения, одобрения и введения в употребление учебных руководств и пособий для средних и низших учебных заведений ведомства Министерства народного просвещения // ЖМНП. Ч. СХХVI. 1865. № 4.

Инструкция по содержанию библиотек военно-учебных заведений, подведомственных Главному их управлению. СПб., 1905.

Краевский К. А. Библиография // ЖМНП. Ч. 7. 1835. № 9. С. 575–587.

Малярский А. И. Воскресная церковно-приходская народная библиотека. СПб., 1888.

Народная и детская литература с 1880 г. по 1905 г.: сб. свободных отзывов / под ред. А. А. Громбаха. Вып. 1. География. М.: Печатня С. П. Яковлева, 1906.

Народное образование. 1896. № 1.

Обозрение учреждений Императрицы Марии в 25-летие, с 1828 по 1853 г. СПб.: Типография Опекунского Совета, 1854.

Одоевский В. Ф. Наказ лицам, непосредственно заведующим детскими приютами // Одоевский В. Ф. Избр. педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1955. С. 61–69.

Отчет по ведомству детских приютов. СПб.: Типография В. Киршбаума, 1896.

Памятная книжка Ведомства учреждений Императрицы Марии. СПб.: Типография М. Д. Ломковского, 1898.

Постановления Учебного комитета // Женское образование. 1876. № 7. С. 58–59.

Правящая Россия: полн. сб. свед. о правах и обязанностях адм. учр. и должн. лиц Российской Империи: от гос. совета по дер. сел. старосты: в 3 ч. СПб., 1904.

Прокопов Т. Ф. «И твой восторг уразумел...». Книги для всех Василия Авенариуса // Авенариус В. П. О Пушкине: Биографическая диалогия. Литературные очерки. Лицейские стихотворения А. С. Пушкина / сост., вступ. ст., примеч. Т. Ф. Прокопова. М.: Школа-Пресс, 1998 [Электронный ресурс]. URL: http://az.lib.ru/a/awenarius_w_p/text_0020.shtml (дата обращения: 25.03.2012).

Разбор 35-ти книжек «Приходской библиотеки С. Миропольского // Народное образование. 1896. № 1. С. 115.

Реестр книг, которые могли бы быть с пользою употреблены в начальных народных училищах // ЖМНП. 1863. № 6.

Сборник отзывов уч. ком. при Св. Синоде. СПб., 1877.

Систематический каталог книг, рассмотренным Ученым Комитетом Министерства народного просвещения и Ученым комитетом при Св. Синоде, в период с 1869 года по 1874 год включительно и одобренным для мужских и женских гимназий и прогимназий и для реальных, уездных, городских, женских и еврейских училищ, а также для учительских семинарий и институтов. Одесса: Типография П. Францова, 1875.

Соболев М. Л. Келке: указатель книг, одобренных педагогической критикой для детского чтения. СПб.: Изд-во М. М. Ледерле и К, 1895.

Сопецинский А. Указатель книгам, одобренным Ученым комитетом Министерства народного просвещения. СПб., 1884.

Указатель книг для детского и народного чтения с обозначением одобренных из них Святейшим Синодом, Министерством народного просвещения, детскими журналами и частными специально для рассмотрения народных и детских книг составлявшимися комиссиями. М.: Типография Е. Г. Потапова, 1892.

Читальня народной школы. Март–июнь 1896 г. // Народное образование. 1896. № 12. С. 98–110.

Что и как читать детям: ежемесячный критико-библиографический журнал. 1915. № 1.

Исследования

Дореволюционная гимназия: содержание и организация обучения / сост. М. В. Богуславский. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.

Гречихин А. А. Общая библиография: учебник для вузов. М.: Изд-во МГУП, 2000 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hi-edu.ru/e-books/CB/033.htm> (дата обращения: 25.03.2012)

Машкова М. В. История русской библиографии начала XX в. (до октября 1917 г.). М.: Книга, 1969.

Лескинен М. В. Книги для чтения и хрестоматии для начальной школы как инструмент формирования «нового человека» в России последней трети XIX в. // Учебный текст в советской школе. СПб.; М.: Институт логики, когнитологии и развития личности, 2008. С. 349–374.

Рыбина Е. Ф. Библиография литературы для детей: [учебник для библиотеч. фак. ин-тов культуры и пед. вузов] / под ред. С. А. Трубникова. М.: Книга, 1984.

Саламатина Н. П. Деятельность педагогических советов по повышению качества учебно-воспитательной работы (ретроспективный аспект) // Вестн. Ставропол. гос. ун-та. 2009. № 64. С. 77–84.

Сапрыкин Д. Л. Образовательный потенциал Российской Империи. М.: ИИЕТ РАН, 2009.

К. Коатс

«ИЗМЕНЯЯ СОЗНАНИЕ ДЕТЕЙ»: ПОЭЗИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ И СОЧИНЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СТИХОТВОРЕНИЙ

В статье профессора английской литературы Карен Коатс (Государственный университет штата Иллинойс), одного из ведущих специалистов по американской детской поэзии, рассматриваются сложные взаимоотношения, возникающие у ребенка в процессе соотношения собственного тела, его физической оболочки и отражения собственной телесности на уровне языка. Коатс предлагает своеобразное решение для проблемы детского восприятия собственного взросления и детских страхов, возникающих в этот период: исследовательница анализирует детскую познавательную поэзию и видит в создании метафорического нарратива решение наиболее травматических моментов в детской адаптации к окружающему ребенку миру.

Ключевые слова: поэзия для детей, язык тела, границы тела, метафора, адаптация

Учась говорить, а затем читать, дети переходят из мира, погруженного в ощущения, где задействованы абсолютно все органы чувств, в мир репрезентаций и символов. Это означает существенные перемены в способе восприятия ими своих тел. Одна из возможных интерпретаций такого изменения следующая: самая значительная трансформация, которой должны подвергнуться дети, — это переход от ощущения себя частью мира к ощущению себя частью языка. Этот прогресс от простого чувственного мировосприятия к способности описать свои ощущения словами имеет двойственный результат, который выглядит парадоксально. С одной стороны, необходимость использования слов для воспроизведения мультисенсорного опыта делает репрезентацию нашей жизни тусклой и приглушенной. К примеру, мы используем одни и те же слова для выражения наших чувств, когда говорим о пироге или футболе, так же мы поступаем, когда говорим о своих самых сокровенных и сильных эмоциях: и то и другое мы «любим». Таким образом, хотя наши переживания и могут кардинально отличаться на чувственном уровне, слова их уравнивают. С другой стороны, переход от чувственного восприятия к вербальным образам открывает возможности мысли и воображения, которые безмерно раздвигают границы восприятия

мира. Это позволяет выдумывать мир за рамками чувств, что обогащает чувственный опыт посредством метафор и выразительных ассоциаций. А это немало.

Французский психоаналитик Жак Лакан, развивая идеи Фрейда, характеризует это продвижение в категориях «потерянного» и «найденного». В соответствии с его моделью, то, что потеряно, является следствием ощущения переполненности, характеризующее загадочный мир детей, стремящихся впитать в себя без разбора все, что есть вокруг. Когда ребенок ощущает оторванность от материнского тела, он чувствует ущерб и сопутствующее ему желание его возместить: малыш стремится прикрыть брешь, образовавшуюся в его мире, а осуществить это он пытается посредством использования ресурсов своего тела. С этим феноменом сталкивался каждый родитель, когда нужно было выполнить, казалось бы, несложную задачу — уложить свое чадо спать. Внезапно оказавшись в полном одиночестве, ребенок в отчаянии осознает раздельность своего существования и, с криком протягивая ручки, добивается очередного прикосновения, что снова заполняет его мир.

Потеря переполненности сменяется восполнением, когда ребенок начинает чувствовать себя единым в своем теле. То есть он переходит от ощущения себя объектом в мире к утверждению себя на позиции субъекта. Теория стадии зеркала, предложенная Лаканом, самая восхищающая среди его теорий (ребенок сперва узнает себя в отражении зеркала и переключает свое внимание и привязанность с себя физического по эту сторону зеркала на собственное отображение по другую сторону), отмечает первый шаг во все усложняющемся процессе образного видения собственного тела и мира вокруг него. Переходя от картинки к языку, малыш учится представлять себя самому себе и всему миру, пытается занять свое место в потоке словесных символов и изображений, таким образом участвуя в культуре. Общение человека с другими людьми не происходит на телесном уровне, но скорее на уровне изображений и знаков, сопутствующих культурному уровню человека, обосновывающих желание достаточной репрезентации, на уровне сходства, обеспечивающего понимание и связь, что является одной из самых значительных черт существования человека.

Но даже когда через телесный опыт осуществляется символическая репрезентация пережитого, само тело все же продолжает существовать в рамках чистой телесности. Функция проведения ощущений от мозга к сознанию принадлежит, прежде всего, телу,

«от молекулы к метафоре» — так один нейробиолог назвал свою книгу¹, в которой опубликованы исследования о значении нервной деятельности в развитии языка. Конечно, язык как набор звуков или система выдыхается, если угодно, телом, но в то же время язык — это явление культуры, то есть ни у кого нет своего собственного языка, и мы не общаемся, как пауки или пчелы, при помощи врожденного понятного всем языка телодвижений. Вместо этого мы принимаем язык, который слышим вокруг нас, приспосабливаемся к его ритму и произношению, и даже, по предположению Пьера Бурдьё, неосознанно перенимаем идеологические убеждения и систему верований носителей языка. Но вопрос, поставленный создателями познавательных стихотворений позднее, уводит нас в противоположном направлении: на место постструктурального вопроса «Как наш язык влияет на ощущение наших тел?» эти философы и литературные критики ставят вопрос «Как ощущение наших тел влияет на использование языка?».

Поэзия для детей служит благодатной почвой для изучения данного вопроса. Отстаиваемая мною точка зрения такова: стихи в жизни играют, прежде всего, роль моста, связывающего тело и язык ребенка, помогая детям пройти через эту чрезвычайно важную трансформацию от способности говорить к грамотности, от первичного существования в огромном мире чувственных удовольствий к более узким структурам языковых закономерностей. Разумеется, можно спорить с тем, что язык предлагает практически безграничные возможности для новаторства, поскольку подобное возможно лишь в границах коммуникативной компетентности. Также можно предположить, что язык предлагает нам способ уйти из тел с помощью воображаемых (лингвистических) конструкций, создающих различные миры, каждый из которых со своими закономерностями, однако мне бы хотелось с этим поспорить: чтобы эти меняющиеся миры были интеллигбельными, они должны опираться на реальный жизненный опыт. Поэзия для детей подключает их [детей] к испытанию методов сохранения физических ощущений в языке, компенсируя отсутствие тела тем, что дает читателям возможность посредством языка самим почувствовать некоторые особенно важные для автора физические удовольствия.

Я уверена, что такое сохранение тела в языке — это то, что имеют в виду педагоги и поэты, когда говорят: «Дети — это поэты от природы, поющие прежде, чем смогут заговорить, создающие метафоры прежде, чем смогут в прозе сказать, что идут в школу» и «От момен-

та, когда они становятся способными разговаривать, и до момента, когда мы наконец убеждаем их в том, что то, что они считают себя должны высказать, — неважно, дети все время порождают поэзию». Эти наблюдения указывают на некую прогрессирующую утрату в использовании языка, упрощение, связано с переходом от чувственных форм языка к нечувственным формам. Если понимать слово «чувственный» как «связанный с ощущениями», то это соответствует моему утверждению, а именно: использование языка в раннем возрасте является скорее попыткой сохранить тело в языке, нежели попыткой коммуникации, а лучшие попытки сделать это предпринимаются, когда дети применяют поэзию.

Исаак Уоттс, детский поэт XVIII в., высказал следующее мнение: «То, о чем я узнаю в Стихотворении, дольше остается в Памяти и быстрее вспоминается... В Рифмах и Ритме есть что-то такое занятное и развлекающее, что побуждает Детей привнести их в важное дело приятного времяпрепровождения... Стихи живут в Детском Уме, они — то, о чем дети могут поразмыслить в одиночестве» [Watts]. Это «что-то такое занятное и развлекающее», описывающее рифму и ритм, конечно, относится к процессам самого тела, которые были так хорошо слышны в материнском чреве (непрерывное движение крови, постоянное биение сердца), но которые после рождения были вытеснены звуками далеко не такими приятными и успокаивающими своей регулярностью. Именно поэтому детей так тянет к ритму и рифме: это возвращает их ко времени до описанной утраты, и воспоминания о том времени можно воспроизвести через тело; баланс и гармония шагов, бега, прыжков, а также удовольствие от издавания ртом повторяющихся звуков обуславливают отголоски ностальгии по давнему опыту. Стихотворение Майкла Роузена «Ритм Жизни» умело это демонстрирует, как звучанием, так и содержанием:

Коснешься моста —
Ритм колес ощутишь.

Коснешься окна —
Ритм дождя ты узришь.

Коснешься гортани —
Речи ритм ты поймешь.

Коснешься коленей —
Ритм прогулки найдешь.

Коснешься волны —
Ритм подарит прилив.

Коснешься себя –
И поймешь, что внутри.

Если ритма коснешься –
Ритму ритм подчинен.
Если жизни коснешься –
Ощутишь ритм времен.
Если жизни коснешься –
Ощутишь ритм времен.
Если жизни коснешься –
Ощутишь ритм времен.

Стихотворение проводит читателя от конкретных физических ощущений к метафорическим. Подобным образом Уоттс использует метафоры при описании комнаты с мебелью, что немаловажно при размышлении о детской поэзии. Если опираться на высказывания Джорджа Лэкоффа и Марка Джонсона, можно утверждать, что практически все случаи использования нами метафор начинаются с конкретных телесных переживаний и возвращают нас к ним. Результаты продолжительного изучения концептуальных метафор демонстрируют, как определенные метафоры, особым образом связанные с телом, словно стирают языковые барьеры. «Тело как контейнер» — это один из примеров метафоры, и он имеет огромную тематическую значимость для детской поэзии, поскольку многочисленные стихотворения раскрывают эту метафору, чему сопутствует озабоченность детей, пытающихся выработать свое стабильное представление о теле.

Одним из ключевых пунктов теории стадии зеркала Лакана является несоответствие между телом, которое ребенок чувствует и телом, которое он видит в отражении. Согласно Лакану, ребенку больше нравится отражение своего тела, чем тело, в котором он существует, потому что тело, которое он ощущает, все еще не обладает скоординированностью движений и зависит от влияния его самого, в то время как тело в зеркале выглядит гармоничным, а его жесты — независимыми. То есть, тело в зеркале кажется самостоятельным, когда ощущаемое тело еще не достигло того, что Лакан называет *геитальтом*²; следовательно, зеркало отображает «мираж» завершенности и контроля, что контрастирует с неконтролируемыми телодвижениями, которые, как чувствует ребенок, приводят его в движение.

Сила языка дополняет отражение, создавая для ребенка ощущение слаженности действий тем, что дает метафорическое представление о теле как о самостоятельном вместилище эмоций и его,

скажем так, частях. Тогда как порой физическое тело непредсказуемо в своих движениях и приступах эмоций, отраженное тело кажется контролируемым; поэтический язык даже увеличивает степень контроля, изображая тело как систему правильных структурных частей и образцов, зачастую характеризующихся великолепно контролируруемыми показателями. Обратите внимание, например, на следующие два четверостишия. Автор первого, под названием «То, что внутри» — Колин Уэст:

Спасибо коже, что внутри
Содержит все кишки мои.
Мне думать мерзостно до дрожи,
Каким же был бы я без кожи.

Автор второго, «Эй там, внутри» — Макс Фэтчен:

По биологии плакат
Покажет внутренностей ряд.
Я глажу каждый день ее
За то, что прячет это все.

Эти шуточные выражения благодарности коже дают неверное представление об основных переживаниях, связанных с ролью тела и его способностью быть своеобразным контейнером, в который помещены человеческие органы. Дети постоянно напряжены, они удерживают не только свои эмоциональные всплески, но и физиологические функции организма до того времени, когда дать содержимому выход не будет рассматриваться окружающими как пристойное действие; но продолжает волновать вопрос — будут ли тела их слушаться? Тедд Арнольд демонстрирует эти тревоги в своей книжке с картинками «Части»³, где он красочно изображает весь ужас мальчика, обнаружившего, что части его тела — волосы, участки кожи, пупок, зубы, «козьявки», ушная сера — покидают его тело как контейнер. Он волнуется: «Тот клей, который удерживает части тела вместе, не удерживает меня!!!» Его тревога выражена как за счет использования всегда неизменного размера, так и благодаря применению комического преувеличения⁴. То, что он, сам того не осознавая, демонстрирует, — это, в немалой степени, *слова*, которые сохраняют изображение его тела единым; в конце концов, родители в прозаической форме объясняют ему процессы эксфолиации⁵ и выпадения зубов, таким образом отчасти облегчая его страдания, но эти страдания были составной частью всего стихотворения, сюжет которого развивается должным образом и, как вышеупомянутые четверостишия, не позволяет отойти от своей жестко закрепленной, предсказуемой формы.

Метафора «тело как контейнер», как все метафоры, развивается от буквального (прямого) смысла, как в предыдущих стихотворениях, к переносному в стихотворениях, объясняющих ощущение тела как вместилище самого себя, то есть предмета, устанавливающего границы между ребенком и миром, будь они предложены кем-то или же самим ребенком. В этом средневековом стихотворении, к примеру, сдерживание и контроль являются главной проблемой:

Дитя, по стене, оградившей дом,
Не лезь за плодами иль ярким мячом.
Дитя, пусть домов и окон чужих
Не тронет камень из рук твоих.
Дитя, что имеешь, с собой имей
И не касайся чужих вещей.

Ребенка убеждают уважать границы, в которых существуют другие, не посягать на их личное пространство, а также не хватать то, что не принадлежит ему. Стихотворение Майкла Роузена «Остановись!» по сути гораздо шире, чем личный призыв уважать его собственное физическое пространство:

Каждую неделю мне кто-то говорит:
«Боже, ты вырос опять!»
И снова раз в неделю мне кто-то говорит:
«Давно уж пора подровнять!»

И щелкает ножниц металл не спеша,
Срезая мне кудри и ногти кроша.

Мне это давно не по нраву совсем.
Не буду расти, если режут затем!

Все тело свое я хочу сохранить.
Вам ножницы лучше бы остановить!

В стихотворении Роузена образы резонируют с психологически воображаемым страхом кастрации, который возникает в контексте процесса старения. В то время как в комментарии Лакана язык в своей сущности представляет собой символ кастрации реального, материализованного опыта. Таким образом, мы снова приходим к заключению, что работа с литературным языком — это мост над пропастью между телом и его символическим изображением, выстраиваемый с помощью формальных структур и абстрактных метафор. Те образы и формы, в которых они переданы, тесно взаимодействуют, устанавливая интеллектуальную безопасность, необходимую детям для того, чтобы почувствовать себя дома в угрожающем и непредсказуемом мире, чьи границы невозможно определить, но можно изменить с помощью грамотного использования языка.

Но могущество поэзии также дает детям возможность переступить через защищенность от мира, так как они находят для этого огромное количество возможностей. Таким образом, расположение физического тела внутри абстрактного понятия открывает путь к пониманию того, чего они не увидят, а также к абсолютному восторгу от того, что они смогут сделать. Рассмотрим портрет истинного Бога Синтии Райлэнт, который очень заботится о физическом и метафорическом телах:

Пошел Бог в Школу Красоты.
пошел, чтоб научиться
делать хорошую завивку
и, закончив, стал без ума от ногтей.
В общем, открыл он магазин,
назвав «Ногти от Джима».
Побоялся назвать
«Ногтями от Бога».
Уверен был, что люди
почтут его дерзким, коль он
тщеславно используется свое имя,
и никто не даст ему на чай.
Конечно, он занялся ногтями,
поскольку всегда он любил
руки —
едва ли не самое лучшее,
что он создал.
В общем, он просто
брал руку клиента в свою
и восхищался столь нежными
косточками пальцев,
изящными, словно птичьи крылышки.
Он так сидел какое-то
время,
мог только ногти раскрасить
в цвета, какие хотел.
Потом говорил:
«Красиво».
Он сам так считал.

Бог в этом стихотворении испытывает так много радости от телесной оболочки, сколько он, возможно, желал бы испытывать от своих творений: так тело ощущается им, творцом, как чудо.

Изображение телесной оболочки может восприниматься как нечто устойчивое, как часть игры. Так решила эту задачу Шел Сильверстайн в своем стихотворении «Жарко»:

Жарко!
Не могу освежиться,

Даже выпив кварту лимонада.
Пожалуй, сниму я лучше обувь
И посижу чуток в прохладе.

Жарко!
Спина вся взмокла,
Пот катит по лицу.
Пожалуй, я сниму одежду
И в коже посижу

Жарко!
Не помог ни вентилятор,
Ни пломбир, ни плаванье в прудах.
Пожалуй, я сниму всю кожу
И посижу в костях.

И все равно жарко!⁶

В данном случае, телесная оболочка ставится под сомнение, однако в этом плане ребенок позиционируется как субъект действия, что в любом случае абсурдно. Фактически нелепость этой предпосылки усиливает целостность тела — в конечном счете, нельзя снять с себя кожу и сидеть, оголив кости, какая бы жаркая ни была погода. Это стихотворение способно пробудить творческий подход к решению реальной проблемы. Но, так как предложенное решение работает только на словесном уровне, оно выполняет процесс переноса смысла слова «тело» из жизни на речевой уровень. Это и ключ к пониманию комического: тело в переносном смысле есть нечто неуместное, олицетворенное средством, неоднородным по своей сути. Знакомя ребенка с этим образным телом, телом, в котором он должен жить, детская поэзия апеллирует к разуму ребенка, к его способности образно мыслить, предоставляя тем самым возможность для юных читателей выплеснуться в бесконечность, в бессмыслицу, открывая для них великое многообразие состояний человека.

Перевод статьи: А. Баисова, И. Гулиев, А. Лаврова, К. Румянцев

Примечания

¹ Это первая часть названия.

² Gestalt — гештальт; целостное (в гештальтпсихологии).

³ Parts.

⁴ Гротеска, формулировка перевода такая же, как у оригинального текста.

⁵ Эксфолиация — отслоение рогового слоя эпидермиса.

⁶ Перевод Е. Ромашкиной:

Жара!
И лимонада
Я выпил тонны три.
Сниму-ка я ботинки
И посижу в тени.

Жара!
Как охладиться —
Ума не приложу.
Сниму-ка я одежду
И в коже посижу.

Жара!
Пломбир я лопал,
Но от жары зачах.
Сниму-ка я и кожу
И посижу в костях.

И ВСЕ ЕЩЕ жарко!

Источники

Fatchen M. Hullo, Inside // *New Oxford Book of Children's Verse* / ed. by Neil Philip. Oxford, UK: Oxford UP, 1996. P. 240.

Rosen M. Theory, Texts and Contexts: A Reading and Writing Memoir // *Poetry and Childhood* / ed. by Morag Styles, Louise Joy, and David Whitley. Stoke on Trent, UK: Trentham Books, 2010. P. 1–16.

Silverstein S. It's Hot! // *A Light in the Attic*. N. Y.: HarperCollins, 1981. P. 84.

Rylant C. God Went to Beauty School. N. Y.: HarperTeen, 2003.

West C. Insides // *A Bad Case of the Giggles: Kids' favorite Funny Poems* / ed. by Bruce Lansky. Minnetonka, MN: Meadowbrook, 1994. P. 10.

Исследования

Arnold T. Parts. New York: Dial, 1997.

Babee's Book: Medieval Manners for the Young / ed. by Edith Rickert [Electronic resource]. URL: http://www.yorku.ca/inpar/babees_rickert.pdf (accessed September 2011).

Bourdieu P. The Logic of Practice. Stanford, CA: Stanford UP, 1990.

Coats K. Looking Glasses and Neverlands: Lacan, Desire, and Subjectivity in Children's Literature. Iowa City: University of Iowa Press, 2004.

Feldman J. From Molecule to Metaphor: A Neural Theory of Language. Cambridge, MA: MIT Press, 2006.

Lacan J. The Mirror Stage as Formative of the I Function as Revealed in Psychoanalytic Experience // *Ecrits* / trans. by Bruce Fink. New York; Norton, 2007. P. 75–81.

Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

Poetry for Children: The Signal Award 1979-2001 / ed. by Nancy Chambers. South Woodchester, UK: Thimble Press, 2009.

Watts I. Preface to Divine Songs Attempted in Easy Language for the Use of Children. 1715 [Electronic resource]. URL: <http://www.gutenberg.org/etext/13439> (accessed September 2011).

И. Лоцилов

ДЕТСКАЯ ПОЭМА ПЕТРА ПОТЕМКИНА «БОБА СКВОЗНЯКОВ В ДЕРЕВНЕ»¹

Заметка предваряет текст детской поэмы поэта-сатириковца Петра Петровича Потемкина (1886–1926) «Боба Сквозняков в деревне», изданной в 1912 г. Поэма связана с работой автора в детском журнале «Галченко», приложении к знаменитому «Сатирикону», и рассказывает о похождениях мальчишки-проказника в каникулярное время. Показана связь с традициями, противостоящими официальной школьной дидактике, принципы обращения автора с хрестоматийной школьной классикой, элементы стилизации и абсурда. Выдвигается предположение о влиянии поэмы Потемкина на детские поэмы («крокодилады») Корнея Чуковского и на поэтику детских стихов обэриутов.

Ключевые слова: поэт-сатириковец Петр Петрович Потемкин, детская поэма, детский журнал, мальчишка-проказник, официальная школьная дидактика, стилизация, абсурд, Корней Чуковский, обэриуты

В краткой справке о Петре Потемкине, составленной М. Л. Гаспаровым для книги «Русский стих начала XX в. в комментариях», говорится, что он «воспринимался современниками как один из первых вульгаризаторов символизма, перенесший его эстетизм в ресторанно-богемный быт, а его поэтическую технику в “низкие” развлекательные темы; но талант его никем не оспаривался» [Гаспаров 2004, с. 302].

Петр Петрович Потемкин родился в 1886 г. в Орле, в семье дворянина, служащего Рижско-Орловской железной дороги. Учился в гимназиях в Риге, Томске, Санкт-Петербурге, на физико-математическом и историко-филологическом факультетах Санкт-Петербургского университета. В мир литературы вошел на волне революционной печати 1905–1907 гг.; был активным участником литературной жизни 1900–1910-х гг., сотрудником журналов «Сатирикон» и «Новый Сатирикон»; издал до революции два ярких поэтических сборника: «Смешная любовь» (1908) и «Герань» (1912). В 1920 г. эмигрировал; умер в 1926 г. в Париже.

Автор развернутой библиографической справки [Тименчик 2007] и ряда статей о Потемкине писал о его поэзии: «Подзабытый ныне голос, россыпь не похожих друг на дружку стихотворений,

в которых читатель следующей эпохи находил то будущего Маяковского, то будущего Олейникова» [Тименчик 1989, с. 244].

Творчество Потемкина для детей практически остается неизвестным, «невостребованным»; между тем, у него основательные корни в русской и европейской традиции.

Детские стихи Потемкина связаны с недолгой историей журнала «Галченко» — детского приложения к «Сатирикону». Первый номер вышел 5 ноября 1911 г., издателем был М. Г. Корнфельд, а в роли редактора и «идеолога» издания выступил художник и стихотворец Алексей Александрович Радаков (1877–1942). «Галченко» перестал выходить в 1913 г., в связи с расколом редакции «Сатирикона» и появлением журнала «Новый Сатирикон».

Радаков с самого начала противопоставлял свое детище распространенным назидательным детским журналам типа «Задушевного слова», «Родника» и «Тропинки»: «Я согласился стать редактором. Создать журнал нового типа, веселый, с карикатурами, со смешными рассказами, которые вызывали бы смех и радость у детей, и в то же время нравился бы родителям и педагогам, было нелегко» [Радаков 1940, с. 23]. Стиль и «дух» издания целенаправленно ориентировался на образцы западноевропейской печати для детей: немецкой, французской и итальянской.

Главный и «сквозной» персонаж журнала — самодовольный и несколько растрепанный большеголовый птенец — восходит, по всей видимости, к образу злополучного «героя» серии картинок с стихотворными подписями автора знаменитых «Макса и Морица» Вильгельма Буша «Hans Huckebein. Der Unglückrabe» (1867; в русской версии — «Неудачник»). Удавившийся на клубке ниток персонаж немецкого «черного юмора для детей» был намеренно русифицирован Радаковым: на заставке журнала он гордо стоит на фоне типично русских изб, покосившегося плетня и мухоморов.

Публикуемое сочинение Потемкина — вторая часть небольшой книжки, выпущенной Корнфельдом в типографии «Сатирикона» (Санкт-Петербург, ул. Бассейная, дом 3) с указанием: «Премия журнала Галченко на 1912 год». Книга называлась «Боба Сквозняков»; авторство было указано в виде подписей, а не на обложке или титульном листе: В . К н я з е в ъ в конце первой части, и П о т е м к и н ъ в конце второй, озаглавленной «Боба Сквозняков в деревне» [Князев, Потемкин 1912, с. 27–46].

Лишь несколько из довольно многочисленных стихотворений Потемкина, предназначенных для «Галченка», были переизданы



Князев В. В. Боба Сквозняков: стихи для детей: в 2 ч. СПб.: Изд-во М. Г. Корнфельда, Типография журнала «Сатирикон», 1912; художник не указан.

в новейшее время: «Воронье пугало», «Ветер», «Отъезд на дачу», «Мухоморы», «Охота» [Русская поэзия 1989, с. 565–569]. В двухтомном издании русской поэзии для детей, подготовленном Е. О. Путиловой, к этому набору было добавлено лишь стихотворение «Все ли? Все ли вы посели...» [Русская поэзия 1997/2, с. 571]. Краткая справка о Потемкине повторяется без изменений в обоих изданиях [1989, 728; 1997/2, с. 732]. «Боба Сквозняков» упомянут, однако, в справке о Василии Князеве: «Известность получила его шуточная поэма о проделках гимназиста — “Боба Сквозняков” (в соавторстве с П. Потемкиным), вышедшая отдельным изданием в изд. журн. “Сатирикон”, СПб., 1912» [Там же].

Книжка открывается страницей, где в окружении нарисованных по образцу «клеим» эпизодов из «жизни» Бобы художник, подписавшийся инициалами В. Л. (согласно определителю Э. Голлербаха,

можно предположить авторство Вальтера Адольфовича Локенберга [Боцяновский, Голлербах 1925, с. 173]), приводит неумелое, с помарками и кляксами, хоть и старательно написанное загадочное рукописное послание:

Мои милые читатели!

Письмо это я успел написать, когда летел вверх. Бросаю его на землю. Когда и куда опущусь не знаю. Моим товарищам передайте, чтобы они справились о моей участи в редакции *Галченка*. Никому не советую стрелять в козла из рогатки. Б. Сквозняков [Потемкин 1912, с. 5]

Здесь находит воплощение игровая стихия, характерная для журнала: смысл послания и его место в сюжете откроются лишь тому, кто прочтет книжку до конца. Если позволительна параллель с серьезной и «взрослой» литературой, уместно вспомнить загадочную фразу «Буркевиц отказал», предпосланную в качестве не то эпиграфа, не то посвящения впервые изданному в 1934 г. «Роману с кокаином» М. Агеева (М. Л. Леви). Зловещий сюжетный смысл фразы становится ясен читателю лишь на последних страницах романа.

Боба Сквозняков — ярко выраженный персонаж того типа, который лег потом в основание эстетики комикса: он содержит оставшийся нереализованным потенциал развертывания в виде практически бесконечной серии историй и приключений. В дальнейшем эта «персонажная матрица» породила на американской почве Супермена и диснеевских мультипликационных героев, на советской — Василия Теркина; в некотором смысле, они приходятся «родственниками» Бобе — дальними, но родственниками. Уже фамилия героя содержит интригу и семантический сгусток: это и несколько inferнальный «сквозняк», связанный с безудержным озорством, как бы врывающимся в рутину гимназической казенщины и жизни старших (герой способен проходить их *насквозь*), и намек на фразеологизм «сквозняк/ветер в голове», столь же точно отражающий сущность героя. На страницах журнала появлялись и исчезали персонажи такого типа: придуманный и нарисованный самим редактором Миша Брыкин (читателям предлагалось дописывать его приключения и присылать в редакцию), Жоржик Пирожков, Сережа Ключиков, Петя Жуков; наконец, сам Галченков в качестве героя или участника забавных приключений. Боба Сквозняков оказался наиболее «перспективным» в этом ряду.

Князевская часть книжки (собственно, «Боба Сквозняков») — небольшая поэма с кумулятивным сюжетом, повествующая о проделках героя и его приятелей в гимназии; она состоит из че-



Князев В. В. Боба Сквозняков: стихи для детей: в 2 ч. СПб.: Изд-во М. Г. Корнфельда, Типография журнала «Сатирикон», 1912; художник не указан.

тырнадцати небольших, пронумерованных римскими цифрами главок, *Вступления* и *Заключения*. Василию Князеву потребовался здесь трехстопный ямб, при этом в разных главках окончания стиха варьируются — мужские, женские и дактилические; смежные рифмы (двустипия) произвольно чередуются с перекрестными, образующими четверостишия-куплеты. Доминируют (и по объему, и по «яркости») четверостишия с чередованием дактилических и мужских клаузул; это — традиционная «куплетно-водевильная» форма, наподобие «Его превосходительство / Любил домашних птиц...»:

Таблица умножения,
Быть может, и длинна,
Но в жизни, тем не менее,
Она весьма нужна.
Кто знает реки Азии,
И синтаксис, и счет,

Тот, выйдя из гимназии,
Вовек не пропадет!

Это — тот тип гимназического юмора, который вполне закономерно нашел свое наиболее точное воплощение и завершение в жанре пародийной оперы: в предреволюционные годы в профессиональных и любительских театрах Империи повсеместно ставилось сочинение С. М. Надеждина и В. Р. Раппопорта «Иванов Павел: фантастическая опера с превращениями, провалами и Экзаменом» (1915), упоминаемое или цитируемое («Царь персидский грозный Кир...») многочисленными мемуаристами (клавир с текстом, напечатанный отдельным изданием в 1915 г., переиздан [см.: Надеждин, Раппопорт 2005]).

Образ мальчишки-проказника вошел в «большую литературу» благодаря книгам Марка Твена о приключениях Тома Сойера и Гекельберри Финна. Инфернальная природа персонажа (мальчишка-чертенок) объясняется, кроме прочего, полемической соотносительностью с печатавшейся в первых семи номерах журнала поэмой Сергея Городецкого «Чертяка в гимназии». В наибольшей степени это проявляется как раз во второй, потемкинской части книжки, которая представляет собой инверсированную реплику в сторону Городецкого, художественный мир сочинения которого «разделен на две противопоставленные друг другу области — это лес и гимназия (город), которые соответствуют более широкому противопоставлению природы и цивилизации. Городецкий изображает учебу в гимназии с точки зрения своего героя, чуждого миру, в котором он очутился» [Бурлак 2003, с. 112–113]. Если герой Городецкого «командирован» лесной нечистью в город для обучения в гимназии, то потемкинский Боба, напротив, в качестве награды за успехи в учебе оказывается в рекреативное время в чуждом ему, но чреватом приключениями деревенском пространстве. На странице 29 оба типа пространства представлены в виде условных рисунков.

Начало поэмы Потемкина комично для взрослого читателя, ибо оно отсылает к «деревенским» строфам «Евгения Онегина» (и через них — к пародийному переосмыслению буколической поэзии). Соотнесение ситуации «Онегин в деревне» и названия второй части («Боба Сквозняков в деревне») производит уморительное действие: «портрет» героя, воспроизведенный на странице 10 (художник не указан), живо напоминает описание пригостишки из одноименного стихотворения Саши Черного (1919): «Головенка куличом, / Уши, как у свинки».

Незаметно учится распознавать стилизацию и читатель-ребенок: в первую очередь в поэме слышны вариации на тему строфы XL из Главы четвертой («Уж небо осенью дышало...»), которая с давних пор живет самостоятельной жизнью в хрестоматиях для младшей школы.

«Боба Сквозняков в деревне» написан четырехстопным ямбом — самым распространенным размером русской силлабо-тоники, размером пушкинского романа в стихах. В двух фрагментах «Современного Онегина» (1906) и стихотворении «Балет» Потемкин демонстрирует блестящее владение онегинской строфой [см. об этом: Букс 2010]; кроме этого, в детской поэме ощущается опыт переработки онегинской традиции², а также традиций комической, романтической и символистской поэмы — опыт, воплотившийся в двух «взрослых» поэмах: «Павел и Зоя» (1909) и «Ева» (1910). В этом контексте рифмовка «Бобы» — смежная, самая простая из возможных — производит предельно инфантильное, намеренно упрощенное впечатление. Для взрослого читателя — она как бы спорит с ритмической изошренностью онегинской строфы. Мало того, отсылка к «Онегину» позволяет увидеть текст как бы составленным из одних лишь завершающих онегинские строфы двестишестидесятидвухстрочий: из схемы AbAbCCddEffEgg Потемкин оставил Бобе лишь одни gg. Это сообщает стиху поэмы дополнительный динамизм, соответствующий ее головокружительным сюжетным поворотам.

Сюжет поэмы кумулятивен: это цепочка слабо связанных между собой эпизодов — приключений или проделок. Первая же встреча героя — городского жителя с природой оборачивается комической катастрофой для его тела (организма) и сознания (предопределенной, кроме прочего, обыгранным фразеологизмом): он буквально *нанохался белены*. (Видимо, присутствием модного в новейших постмодернистских контекстах мотива галлюцинации и наркотического «измененного состояния сознания» следует объяснить издание одного из детских стихотворений Потемкина отдельной книжкой, с «осовременивающими» сюжет и героев иллюстрациями [Потемкин 1997].) В дальнейших приключениях эпизоды, сохраняющие жизненное правдоподобие (укус осы, например), чередуются с совершенно «безумными», что с некоторой точки зрения может найти объяснение в одуряющих свойствах белены и дурмана. Таковы истории конфликтов с кротом и козлом, таково и финальное чудесное спасение героя галчонком; для журнала в этом финале содержалась и некоторая рекламная прагматика.

От «Галченка» и возникшего в рамках этого «издательского проекта» «Бобы Сквознякова» видны две линии преемственности.

Одна из них уводит в прошлое — это популярная в XIX столетии анонимная книжка «Степка-Растрепка», впервые изданная в 1849 г. и представляющая собой вольный и приспособленный к русским реалиям перевод книжки немецкого поэта и врача-психиатра Генриха Гофмана Доннера «Der Struwwel Peter. Lustige Geschichten und drullige Bilder Dr. Heinrich Hoffman» (1845), «совершенно противоречащая морализаторскому тону большинства детских изданий Европы» [Ковалева 2005, с. 222]. Текст выдержавшей до 1917 г. множество изданий книжки доступен современному читателю [Русская поэзия 1989, с. 138–142, 687; 1997/1, с. 150–159, 682]. «Название-дразнилка» вошло в речевой обиход и языковую память; советский литературовед Б. А. Бегак, включивший в свою книгу главу «Степка-Растрепка и его наследники», считал его «лучшей находкой переводчика» [Бегак 1979, с. 207]. Потемкин использовал его в одной из «Сказочек», напечатанных в «Водолазе» [Лощиллов 2010, с. 109–113, 124]; имя второго героя сказочки — Ермолка-Безтолка — по всей вероятности, придумал он сам по модели, заданной в девяти стихотворениях книжки (Андрей-Рогозей, Петр-Самолет, Федюшка-Вертушка) и в ее продолжениях — например, анонимной прозаической «Маше-Растрепше» (1884).

Загадочны упоминания этого персонажа в письмах к композитору В. Ф. Нувелю и в 1908, и в 1913 годах: «Я примусь теперь за поэму, потом за Степку-растрепку, попутно за шансонетки»; «Меня страшит моя пятая часть, я боюсь взяться за нее, страшит Степка-растрепка, шансонетки, все!» (РГАЛИ. Ф. 781. Оп. 1. Ед. хр. 12. Лл. 2, 26)³.

Возможно, Потемкин работал над собственной версией перевода текста немецкой книжки; можно предположить, что использовал заглавие в качестве «рабочего названия» для какой-то из своих литературных работ. Так или иначе — стихия «Степки-Растрепки» присутствовала в его творческой лаборатории — в первую очередь, когда речь заходит о сочинениях, предназначенных для детского чтения.

«Степку-Растрепку», как известно, высоко ценил Блок, и его слова, сохранившиеся в записной книжке 1916 г., вполне применимы к потемкинской части поэмы о Бобе и другим его сочинениям для детей: «Стих очень хорош, потому что легок и разнообразен; форма вполне соответствует содержанию, некоторая “домашность” стихов <...> или “бедность” рифм — вовсе не «дилетантизм», не

неумелость, как может показаться с первого взгляда; это — по меньшей мере — органичность, вдохновение автора, а может быть, и сознательное упрощение — тонкость» [Блок 1965, с. 270].

Вторая линия ведет в будущее, в направлении детской советской литературы и печатной культуры 1920–1930-х гг. — явления, по сей день имеющего заслуженный резонанс. Из дореволюционной печати для детей именно «Галченочек» оказался востребованным в контексте революционной, отрицающей прошлое, вкупе с его морализаторскими тенденциями, культурной ситуации советских двадцатых. «Еж» и «Чиж» во многом ориентировались на «Галченочка», отголоски (иногда — прямые заимствования) его поэтики и эстетики слышны в детских стихах Е. Шварца, Н. Олейникова, Н. Заболоцкого, Д. Хармса, А. Введенского. С. Маршак целенаправленно ориентировал детскую литературу нового типа на веселый, игровой, и в игре отрицающий все и вся дух, витавший вокруг радаковского журнала [см.: Галанов 1965, с. 58–65]. Сам Радаков и сотрудничавший в «Галченочке» В. Лебедев оказались в первых рядах творцов этой книжной продукции. Метаморфозу, как и преемственность, отчетливо сознавал Евгений Шварц, автор текста оформленной Радаковым книжки «Война Петрушки и Степки-Растрепки» и подписей к картинкам в книжке с выразительным в свете нашей темы названием «Вороненок» (обе — Л.: Радуга, 1925).

«Боба Сквозняков» стоит и у самых истоков традиции, основоположником которой обычно принято считать Корнея Чуковского, с его несравненно более «удачливым» «Крокодилочком» и последовавшими за ним поэмами для детей — «крокодилиадами» [Петровский 2008].

В рецензии на два посвященных Потемкину выпуска выходящего в Северной Африке издания «Slavic Almanac» (см. примеч. 2) Е. В. Брызгалова намечает третью линию, которая ведет от потемкинской поэмы и породившего ее контекста — к детской литературе в эмиграции, где, например, под пером Дон-Аминадо рождается «эмигрантское дитя» — Коля Сыроежкин [Брызгалова 2012, с. 234].

Отметим в заключение, что в эмигрантские годы Потемкин написал еще одну поэму для детей — «крокодилиаду» «Зеленая шляпа» [Потемкин 1924], в которой, в свою очередь, заметно уже влияние поэмы Чуковского. Аппликации из цветной бумаги, иллюстрировавшие это издание, были, вероятно, учебной работой австрийского художника Ганса Фрониуса, прожившего долгую жизнь (1903–1988) и прославившегося впоследствии в качестве иллюстратора сочинений Франца Кафки.

Примечания

¹ В основе этой заметки лежит переработанный и дополненный фрагмент более объемной статьи, опубликованной в труднодоступном издании [Лощиллов 2010, с. 113–119].

² Е. В. Брызгалова отметила в рецензии на потемкинские выпуски «Slavic Almanac» (2010. Vol. 16. № 2; 2011. Vol. 17. № 1), что речь идет скорее о стилизации, нежели о пародии, которая предполагала бы «внутреннюю полемику с первоисточником, чего нет и не может быть в “Бобе...”» [2012, с. 233]. С этим уточнением нельзя не согласиться: в самом деле, термины «стилизация» или «пастиш» в нашем случае более уместны, чем термин «пародия», который может быть применен здесь лишь в самом общем смысле (как «перепев»). Если здесь и присутствует элемент «внутренней полемики», то она направлена на пушкинский текст не как, собственно, на пушкинский, но как на элемент школьно-хрестоматийного набора текстов, наподобие распространенных школьных переделок и подражаний классике. «Уж небо осенью дышало...» в этом контексте — не столько строка из великого романа, сколько отсылка к традициям школьной дидактики.

³ Автор выражает признательность профессору Норе Букс (Париж, Университет Сорбонна) за сообщение об этих материалах.

Источники

- Блок А. А. Записные книжки 1901–1921. М.: Худож. лит., 1965.
[Князев В., Потемкин П.] Боба Сквозняков. Премия журнала Галченочек 1912 год. СПб.: Изд-во М. Г. Корнфельда, 1912.
Надеждин С. М., Ратнопорт В. Р. Иванов Павел: фантастическая опера с превращениями, провалами и Экзаменом // Музыка и время. 2005. № 4. С. 40–51.
Потемкин П. П. Зеленая шляпа / картины Г. Фрониуса. Берлин: Книгоиздательство Волга (Wolga-Verlag G.M.B.H.), 1924.
Потемкин П. П. Мухоморы / худ. А. А. Чукавин, И. А. Чукавина. Назрань: Астрель, 1997.
- ### Исследования
- Бегак Б. А. Дети смеются: очерки о юморе в детской литературе. М.: Дет. лит., 1979.
Боцяновский В. Ф., Голлербах Э. Ф. Русская сатира первой революции 1905–1907. Л.: ГИЗ, 1925.
Брызгалова Е. Н. «Легкий поэт с нелегкой судьбой...» // Русская литература. 2012. № 1. СПб.: Наука. С. 233–235.
Букс Н. Пародия на пародиста: По поводу стихотворения Петра Потемкина «Балет» // Текст и тексты. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2010. С. 128–138.
Бурлак В. Ю. Изображение гимназической жизни в поэме С. Городецкого «Чертяка в гимназии» // Мировая словесность для детей и о детях. Вып. 8. Москва: МГОУ, 2003. С. 112–116.
Галанов Б. Е. С. Я. Маршак: жизнь и творчество. М.: Дет. лит., 1965.
Гаспаров М. Л. Русский стих начала XX века в комментариях / 3-е изд. М.: КДУ, 2004.
Ковалева Т. В. Поэт Незнайка, малыши и малышки на сцене русской поэзии для детей // Новое лит. обозрение. 2005. № 76. С. 218–237.
Лощиллов И. Е. Незвестные страницы наследия Петра Потемкина // Slavic Almanac: The South African Journal for Slavic, Central and Eastern European Studies. 2010. Vol. 16. № 2. Pretoria: University of South Africa; «Unisa Press». P. 108–138.

Петровский М. С. Крокодил в Петрограде // Петровский М. С. Книги нашего детства. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2008. С. 11–94.

Радаков А. А. Как делался «Галченко» // Детская литература. 1940. № 8. С. 123–130.

Русская поэзия детям / вступ. ст., сост., подгот. текста, биогр. справки и примеч. Е. О. Путиловой. Л.: Советский писатель, 1989.

Русская поэзия детям: в 2 т. / вступ. ст., сост., подгот. текста, биогр. справки и примеч. Е. О. Путиловой. СПб.: Академ. проект, 1997.

Тименчик Р. Д. «Остров искусства»: Биографическая новелла в документах // Дружба народов. 1989. № 6. С. 244–253.

Тименчик Р. Д. Потемкин Петр Петрович // Русские писатели, 1800–1917: биографический словарь. М.: Большая российская энциклопедия, 2007. Т. 5. С. 120–122.

Приложение

БОБА СКВОЗНЯКОВ В ДЕРЕВНЕ

Начнем, как водится, сначала...
Итак, весна уже настала,
Уж прилетели журавли
С болот египетской земли,
Уж листья клена зеленели,
Уж кое-где пичужки пели,
Уж по полям и по лугам
Раздолье стало цвезть цветам,
Уж голубели незабудки,
Уже пастух играл на дудке,
Сбирая по утрам коров
Под звонкий выкрик петухов.
Уже поля заборонили,
Засеявши, и уж радили
Об урожае мужики,
Уж выходили гусаки.
Одни пастись, по той причине,
Что на гнезде сидят гусыни...
Ну, словом, друг читатель, знай:
Уж наступал веселый май!
Весна, царевна молодая,
Смеялась, весело играя
Горячим солнечным лучом,
Над шумноплещущим ручьем.
Но это было все в деревне —
Не в городе, — весне царевне
Нет в городе таких забав,
Нет вешних листьев, сочных трав...
Она у нас проходит скоро —
Уж слишком много тут надзора.
Едва чуть-чуть растает снег,
Уж дворник за метлу, и всех
Прохожих жидкой грязью мочит —

Прогнать весну скорее хочет!
Не разгуляться детворе,
Не разыгаться на дворе
В снежки, — два дня, глядишь, и нету
Весны, и дело близко к лету.
А летом душно, тяжек зной,
Клубится пыль по мостовой,
Все жаждут тени и прохлады
И убежать от солнца рады
Скорее в комнаты, и там
Сидят, томясь по целым дням.
Весной и летом горожанам
Ходить не хочется. Куда нам
В жару по городу ходить?
И стоит только предложить
Нам, горожанам, бросить это
Сиденье и прожить хоть лето
В деревне, всякий будет рад
Забросить душный Петроград.

Герой мой, Боба Сквозняков,
Был мальчик десяти годков.
Он был уж год приготовишкой
И часто сиживал за книжкой.
Папаша с мамой его
Не заставляли одного
Зубрить глаголы — вечерами
Они с ним занимались сами, —
Уж очень был он шаловлив
Да и немножечко ленив.
Еще зимой с трудом немалым
Они вдвоем справлялись с малым,
И то, он сколько ни зубрил,
Одни лишь тройки приносил.
А уж весной! (Зачем лукавить,
Не буду лгать) Не мог заставить
Учиться Бобу даже сам
Наставник классный, немец Рамм.
Заохал папа — дело плохо...
Но как тут ни вздыхай, ни охай,
Придется Бобе год второй
Сидеть за партой одной.
Подумал папа вместе с мамой
И Бобе так сказали прямо:
Бобиша, если в первый класс
Ты перейдешь, ты этим нас
Порадуешь, а мы за это
Тебя возьмем на дачу летом.
Услышав это, Боба мой

Такой вдруг поднял крик и вой
От радости и так пустился
Плясать, что тотчас же хватился
О притолку с размаху лбом...
Но это, впрочем, не при чем —
Залечит время Бобе шишку,
А он засел с тех пор за книжку.

Вот в мае пятого числа
Судьба утеху принесла
Папаше — Боба Сквозняков
Сдал все экзамены... Каков?
Старанья Бобы оценили
Папаша с мамой, подарили
Ему премножество вещей —
Жестянку славную, чтоб с ней
Гулять и собирать по паре
Цветы, и составлять гербарий,
Сачки для ловли мотыльков...
Ну, словом, Боба Сквозняков
Был награжден с большим излишком
За то, что был приветлив к книжкам.

Кто по дороге столбовой
Так быстро едет? Кто такой
Сидит на козлах с Павлом рядом
И смотрит удивленным взглядом
На лес, на нивы, на дуга,
На речки быстрой берега?
Кто, к ужасу степенных взрослых,
Все время вертится на козлах,
Рискуя, как рука в серсо,
Уткнуться носом в колесо?
Кто это в новенькой фуражке?
Знакомы нам его замашки!
Кто это с новеньким сачком?
Сачок как будто нам знаком!
Кто это пыльный весь и серый?
Знакомы нам его манеры!
Сачок для ловли мотыльков?!
О, да ведь это Сквозняков!
Бобиша! Боба! Вот кто едет
Так быстро! Вот кто лесом бредит!
Так вот кто вертится юлой,
Рискуя буйной головой!
Ну да, теперь мне все понятно,
Ведь все вокруг ему занятно:
Впервые Боба Сквозняков
Покинул городской свой кров!
В деревне все свежо и ново,

Все, все для Бобы Сквознякова!
Не видел он ни серых хат,
Ни кур, ни свинок, ни телят,
Ни стольких елок, ни березок,
Ни сельских простеньких повозок,
Ни нив зеленых, ни лугов —
И счастлив Боба Сквозняков!
Папаша с мамой едут сзади
И слышно только: «Бога ради,
Бобиша, смирно посиди,
Держись, держись, не упади!»
И думает в тревоге мама,
Смотря перед собою прямо:
«Ах, что-то будет!» Но о том
Мы речь особо поведем!
Приехали. Бобиша рад
Всему. Бежит он прямо в сад.
На старой клумбе, меж бурьяна
Цветут в саду цветы дурмана.
Бобиша к ним. Он не знаком
В природе ни с одним цветком.
Нарвал цветов, и, ну их нюхать,
От радости визжать да ухать!
Нанюхался и присмирел,
Потом на лавочку присел.
Не понимаем, в чем тут дело!
Как будто онемело тело,
Болит ужасно голова,
Глаза глядят едва-едва.
Добрел домой он еле-еле,
И отлежался уж в постели...
Всю ночь дурные видел сны —
Не нюхай, Боба, белены!
Наутро Боба, вставши рано,
Увидел на дворе Полкана —
Большого пса, а рядом с ним
Щенка, мой Боба крикнул: «Бим!»
Щенок примчался пулей к Бобе,
Хотя не шла к его особе
Такая кличка, звался он
Доселе просто Перезвон.
Но ведь для Бобы нет закона,
И Боба имя Перезвона
Переменял на кличку «Бим»
И очень подружился с ним.
Напившись кофе с булкой, оба
Уходят в лес, и Бим, и Боба.
Бегут по нивам и лугам...
Мой Боба, волно дав рукам,
Сачком махает, мушек ловит

И в банке им тюрьму готовит.
 Вот прибежали в лес. В лесу
 Наткнулся Боба на осу.
 Оса! Поймать бы! Смотрят в оба
 За злой осой и Бим, и Боба.
 Оса жужжит, оса юлит,
 Покушать меду норовит.
 Но вот оса на куст присела.
 Бобиша — хватать! И в шляпе дело!
 Оса в руках! Но, Боже мой,
 Какой поднялся крик и вой!
 Осе (и это всем понятно)
 В руках у Бобы неприятно,
 Чуть только Боба рассмотреть
 Ее хотел, осе терпеть
 Все это очень надоело, —
 Она взяла да улетела,
 Но, по обычаю всех ос,
 Сперва куснула Бобу в нос.
 Сидит мой Боба, громко плача
 Об этой новой неудаче,
 А Бим, приятель, верный пес
 Усердно лижет Бобин нос.
 Но все проходит в этом мире,
 И вот, денька через четыре,
 Забыв про свой распухший нос,
 Мой Боба и приятель пес,
 Откинув всякую заботу,
 Опять выходят на охоту.
 Вот на опушке леса Бим
 Остановился. Перед ним
 Землицы небольшая кучка,
 А в кучке черненькая штучка.
 Бим лает, не жалея рта,
 Бим увидел кого? Крота!
 Спешит на лай собаки Боба —
 В обоих разгорелась злоба
 И у двоих одна мечта:
 Скорей, скорей поймать крота!
 Но крот не глуп, он в землю врылся
 И от врагов навеки скрылся,
 Шепнувши на прощанье псу:
 «Постой, я плетку принесу»!
 Снести такого оскорбления
 Не в силах Бим! В остервененьи
 Он роет землю. Пыль и грязь
 Летят, но, в землю углубясь,
 Не видит Бим, что Боба в белом —
 Он слишком занят важным делом:
 Бим с головы до самых ног

Испачкал Бобу, но не мог
 Крота поймать... сидят угрюмо
 И без крота, и без костюма.
 Вот, посмотрите-ка, каков
 Теперь мой Боба Сквозняков!
 Бим молча с горя лижет лапы —
 Обоим попадет от папы.
 А крот смеется: «Ну, народ!
 Не знают, что такое крот!»

Всем людям месть давно знакома.
 Досталось сильно Бобе дома —
 Решил кроту он отомстить,
 Всенепременно изловить!
 Вот у норы они в засаде
 Сидят. Сачок воткнули сзади,
 И оба думают: «Добро!
 Теперь поступим мы хитро!
 Что рыть? Мы подождем, покуда
 Ты сам не вылезешь оттуда».
 Не понимал никто из них,
 Что крот уже учуял их.
 Сачок втыкая, Боба палкой
 Попал в нору крота. Смекалкой
 Был крот богато одарен,
 В чем штука, тотчас понял он,
 И приложил он все старанья,
 Чтоб им усилить наказанье.
 Подполз он к палке и подрыл
 Ее конец, что было сил...
 О близкой мести грезит Боба,
 Друг Бим за норкой смотрит в оба,
 Невольно шепчут их уста:
 «Ужо изловим мы крота!»
 Но их кроту совсем не жалко,
 Подрыв, толкнул он снизу палку...
 Сачок ударил Бобу — раз!
 У Бобы брызнули из глаз
 Огни и искры. Лает Бишка,
 И ноет на затылке шишка...
 Уж, верно, Боба Сквозняков
 Не будет впредь ловить кротов!
 Читатель, без меня могли вы
 Узнать, что все козлы бодливы,
 Великолепно это знают
 Хозяйки все, и охраняют
 Оне прохожих от рогов,
 Держа на привязи козлов.
 Однажды утром Бим и Боба,
 Друзья-приятели до гроба,

Шли рядышком зеленым лугом.
 Идут так чинно, друг за другом,
 И вдруг увидели козла!
 Мгновенно Бобе мысль пришла:
 «А, ну-ка, где моя рогатка?
 Стрельну в козла! Вот будет схватка!
 Козел привязан, забодать
 Не может он. Чего же ждать?!»
 И Боба принялся за дело —
 К несчастью, не совсем умело.
 Жует козел, не чуя зла,
 А Боба метится в козла.
 Но Бобе метиться неловко,
 И сел мой Боба на веревку —
 Ловчее так. Стрельнул. Попал!
 И в тот же миг навек пропал!
 Но в чем же дело? Друг читатель,
 Чего тоскует Бим, приятель?
 Куда же Боба мой исчез?
 Куда? Он в синеве небес!
 Едва стрельнул он, как веревку
 Рванул козел, притом так ловко,
 Что та Бобишу поддала,
 И полетел он, как стрела
 Порой летит из самострела!
 На Бишкин лай бегут поспешно
 Папаша с мамой и, конечно,
 Тоскливо смотрят в небосклон —
 Где милый Боба? Где же он?
 Нет, нет его! И не тоскует
 Один козел — он торжествует!
 Летел бы долго Боба мой
 Навстречу солнцу, но судьбой,
 Его хранившей из пеленок,
 Бобише послан был Галченок.
 Галченок Бобу подхватил,
 Его полет остановил,
 И бережно спустил Бобишу
 К себе в редакцию на крышу.
 Но подождем, друзья, немного
 Оправится он, слава Богу,
 Пойдет учиться в первый класс
 И снова позабавит вас,
 Друзья, проказами своими...
 О вас, о маме и о Биме
 Он не забудет... Но о том
 Мы речь особо поведем.

А. Губайдуллина

СИМВОЛИКА ТРАМВАЯ В ПОЭЗИИ XX ВЕКА ДЛЯ ДЕТЕЙ

Символ трамвая вызывает интерес у неофициальной поэзии. На протяжении всего XX в. трамвай служит символом существования человека в мире. Как в поэзии для взрослых, так и для детей передает мысль об изменяющемся времени, о несвободе. Противоречивость образа трамвая, олицетворяющего веру в прогресс, но порождающего страх человека быть побежденным бездушной машиной, рассматривается в стихотворениях таких поэтов, как О. Мандельштам, С. Маршак, И. Иртеньев, М. Яснов, М. Бородинская.

Ключевые слова: трамвай, детская поэзия, XX век, прогресс, О. Мандельштам

Загадочная популярность образа трамвая в поэзии и прозе первой половины XX в. замечена литературоведами. Отдана дань «Заблудившемуся трамваю» Н. Гумилева [Аллен 1989]. В журнале «Звезда» опубликовано художественно-публицистическое эссе В. Шкловского «О трамвайном фольклоре» [Шкловский 1933]. Особого внимания заслуживает статья Р. Тименчика «К символике трамвая в русской поэзии» [Тименчик 1987], в которой автор рассматривает символическое содержание трамвайной темы в лирике начала века. Тименчик фиксирует зооморфный мифологизм образа; диалектику свободы и заданности движения; астральные ассоциации; канон трамвайной эротики и другое.

Трамвай не заблудился в беспокойном серебряном веке, а проследовал сквозь всю поэзию XX столетия. В первой половине века трамвай встречается у многих акмеистов (Н. Гумилев, О. Мандельштам, В. Аренс, С. Городецкий) и авангардистов (В. Маяковский, Г. Апрельский, В. Шершеневич, Б. Пастернак, Д. Хармс).

Во второй половине XX в. наибольший интерес этот символ вызывал у наименее официальной литературы. Например, в авторской поэзии (Ю. Визбор, Б. Окуджава, В. Высоцкий, А. Городницкий, Л. Сергеев, М. Щербаков, З. Яценко). Образ трамвая востребован также рок-поэзией и музыкальным андеграундом.

Параллельно со «взрослой» литературой трамвайную тему развивает поэзия для детей, как первой половины (в стихотворениях



Дуб Б. Трамвай / рис. А. Петровой. М.: Московский рабочий, 1927.

С. Маршака, О. Мандельштама, К. Льдова, С. Михалкова), так и конца XX в. Целью данной статьи является сравнение семантики образа трамвая в поэзии для взрослых и детей, а также исследование изменений, которые претерпела символика трамвая в детской поэзии от начала века к концу.

Е. В. Захаров пишет, что в творчестве Д. Хармса образ трамвая становится «символом существования человека в мире» [Захаров 2006, с. 108]. Говоря о детской поэзии в целом, можно дополнить: символика трамвая проявляет два альтернативных способа существования. Впервые эти способы очерчены в стихотворении О. Мандельштама «Два трамвая Клик и Трам» [Мандельштам 2001, с. 280]. Стихотворение, составившее отдельную детскую книгу, написано в 1924 г. Образы трамваев в нем антропоморфны. Это два брата, один из которых социально и профессионально успешен (Трам;



Веприцкая Л. Трамвай не зевай! (Рассказ для детей) / рис. М. Г. Соколова. М.: Книгоизд-во Г. Ф. Мириманова, 1927. (Библиотека школьника).

огласовка названия ассоциируется с громкостью, механистичностью), а другой — несостоятелен и жалок (Клик; семантика названия от «кликать», «звать»). Трамваи принадлежат новому времени, жизни, вынесенной на улицу («Улица-красавица, всем трамваям мать, / Любит электричеством весело моргать»). Городская жизнь характеризуется стремлением к прогрессу («Рельсы серебристые выслала вперед»); урбанистическими новшествами (семиэтажный дом; «друзья-автомобили»); оживленностью; футуристическим шумом и грохотом. Жизнь каждого ее члена выставлена на всеобщее обозрение, проходит под приглядом тех, кто «выше»:

— Ты скажи, семиэтажный
Каменный глазастый дом,
Всеми окнами ты видишь
На три улицы кругом....



Дуб Б. Трамвай / рис. А. Петровой. М.: Московский рабочий, 1927.

Центром улицы, ее распорядителем является очеловеченный часовой циферблат (лицо с усами) на вокзальной башне, который отмеряет (отъедает) общее время. Трамваи стремятся расположиться рядом с башней:

На вокзальной башне светят
Круглолицые часы,
Ходят стрелки по тарелке,
Словно черные усы.

Здесь трамваи словно гуси
Поворачиваются.
Трам с товарищами вместе
Околачиваются.

Старший из братьев, Трам, адаптировался к жизни в новом мире. У него яркие краски (электрические огни, красная площадка). Он защищает брата перед «сильными мира сего» и не боится общения: «Мне не страшно. Я трамвай. Я привык». Он умеет выделяться:

А Трам швырк-шварк —
Рассыпает фейерверк;
А Трам не хочет в парк
Громыкает громче всех.

Сознание младшего брата, парадоксально, характеризуется не молодостью и бодростью, а усталостью и отрешенностью. Клик сонный, испытывает боль («болела площадка; слипались фонари»), к



Барто А. Про трамвай / рис. Б. Крюкова. Киев: Культура, 1930.

концу стихотворения утрачивает свои жизненные функции: внутренний огонь становится не красным, а бледно-розовым, глаза слезятся, в последних строках трамвай слепнет. Он социально беспомощен, вызывает у окружающих злость, презрение, насмешку («Смеются над Кликом извозчик и дети»; «трамвай-ротозей»; «трамвай-горемыка»; «стоит на площади — и всех глупей»). Клик описывается как отживший свое: «Дом ответил очень зло: / — Много здесь таких прошло». Он останавливается в пограничном пространстве (между жизнью и смертью) перед пустотой небытия: «Кто там смотрит фонарями в темноту? / Это Клик остановился на мосту».

Мандельштам в детском стихотворении использует те же элементы трамвайной образности, которые Р. Тименчик находит в поэзии «серебряного века» в целом: обращает внимание на глаза трамвая; подчеркивает огненные признаки (огни города, моргающее электричество, фейерверк), которые вызывают у поэтов начала XX в. астральные ассоциации; вводит тему усталости, которая сопровождает трамвай у К. Большакова, В. Маяковского, И. Эренбурга. В центре стихотворения «Клик и Трам» оказывается тема пугающего нового времени, разных стратегий выживания и взаимопомощи.

В следующих детских книгах О. Мандельштам также обращается к символу трамвая, сохраняя и развивая его экзистенциальную амбивалентность. Неизданный сборник «Трамваи» [Нерлер 1990, с. 590], по замыслу состоящий из одиннадцати стихотворений, начинается сюжетной зарисовкой «Мальчик в трамвае» [Мандельштам 1990, с. 335], а заканчивается стихотворениями «Все в трамвае» [Там же, с. 336] и «Сонный трамвай» [Там же, с. 337]. Действие первого стихотворения происходит утром, последних двух — вечером, что очерчивает полный день жизни трамвая.

В первом стихотворении описывается появление нового пассажира, «первоступенника-мальчика» (читай, неофита, нового члена общества). Сюжетная ситуация становится инициацией, принятием мальчика в успешное трамвайное сообщество. Авторитетность присутствующих подтверждена их высоким социальным статусом: «Кондукторши, кондуктора, / Профессора и доктора». Концентрация многих «кондукторов» в одном трамвае расширяет вагон до модели требовательного общества в целом. Мальчик проходит два испытания. Во-первых, достает «настоящий / гривенник блестящий», подтверждая свою материальную состоятельность. Во-вторых, решает математическую задачу, доказывая силу интеллектуальную. В итоге ему разрешено *поехать дальше*. Стихотворение во многом перекликается с рассказом Д. Хармса «Едет трамвай. В трамвае едут 8 пассажиров» (1930). Мандельштам, как и Хармс, придает кондукторам «охранительную функцию» [Захаров 2006, с. 110]. И в том и в другом произведении порядок закрепляется с помощью числа (у Хармса в итоге — ноль, начальная точка мира; у мандельштамовского мальчика — сакральная тройка). И в том и в другом случае, человек «проживает жизнь как поездку в трамвае. Он пассажир в чужом, созданном кем-то вагоне, который идет по проложенным кем-то рельсам» [Там же, с. 111].

При этом героям Мандельштама, не прошедшим положенный ритуал принятия в трамвайное сообщество, движение запрещено. Выброшенным из жизни может оказаться не только трамвай, но и его пассажир. В произведении «Все в трамвае» в вагоне собираются герои детской книги «Трамваи». Стихотворение придает книге кольцевую композицию и объединяет портретную галерею городских типажей. Каждый из персонажей за день решил свою проблему: мальчик из первого стихотворения «запомнил твердо счет»; мальчик, герой стихотворения «Буквы», которому не давалось чистописание, «перья новые купил»; портниха нашла потерянную

иглу, и так далее. Получают возможность проезда и «незнакомые, чужие». Однако есть и оставшийся за пределами социума: «Лишь настройщик опоздал: / На рояли он играл». Учитывая трепетное отношение Мандельштама к музыке, можно предположить, что в образе опоздавшего настройщика выведен мастер, служитель искусства как таковой, не успевающий за ритмом механистичного времени. Чувство собственной ненужности усиливается к 1930-м гг., и трамвайная тема передает это уже во «взрослой» лирике поэта:

Нет, не спрятаться мне от великой муры
За извозчиью спину — Москву,
Я трамвайная вишенка страшной поры
И не знаю, зачем я живу
[Мандельштам 1990, с. 173].

Лишним человеком становится и рассеянный С. Я. Маршака — герой, инварианты которого существуют, как минимум, в трех детских стихотворениях. В каждом из них есть образ трамвая. В книге «Дураки» (1924) [Яковлев 1924, с. 3] С. Маршак изображает неграмотного деревенского Егорку, попавшего в город. Егорка в ряду прочих неприятностей садится на «шестерку» вместо трамвая «номер два» и приезжает не на «Покрова», а на вокзал. Невежда у Маршака стремительно эволюционирует, и в книге «Лев Петрович» (1926) [Пяст 1926, с. 3] уже появляется нелепый профессор, который не может дожидаться трамвая потому, что не умеет выбирать жизненное пространство:

Вместо собственной постели
Ночевал он на панели;
За дровами у сарая
На дворе он ждал трамвая.

Лев Петрович не понимает причинно-следственной логики быта, не способен к действию, может лишь испытывать на себе воздействие, точнее, насилие со стороны других:

Ночевал он на панели,
Удивляясь лишь тому,
Что проходят по нему <...>
Сам скрывался под водою,
А карась его удил.

Он не ощущает своей экзистенции: звонит вымышленному двойнику по телефону, набирая случайные числа. Единственное действие, которое Маршак доверяет герою без путаницы, — эстетическое наслаждение:

По ночам, когда, бывало,
За окном луна вставала,
Он со свечкой шел к окну
Любоваться на луну.

Романтический порыв в общем контексте произведения выглядит нелепостью, так же как преувеличенная вежливость третьего, наиболее известного, из маршаковских рассеянных в обращении с трамвайным вагоновожатым¹. Интеллигентные герои С. Я. Маршака, как и детские персонажи О. Мандельштама, в 1920-е предстают беспомощными перед диктатом прагматики, и образ трамвая помогает это заметить.

Трамвай остается моделью многонаселенной страны в детской поэзии на протяжении всего XX в. Однако меняются исторические декорации и авторская цель. Стихотворение В. Инбер «Трамвай идет на фронт» (1941) [Инбер 1967, с. 186] композиционно близко мандельштамовскому «Все в трамвае». Так же перечисляются пассажиры вагона, которые подобраны автором в соответствии с полезностью стране: «немолодой рабочий», изготавливающий оружие; старушка, везущая папиросы «танкисту-внуку»; «дружинницы» с гранатами; партизан и прочие. Центральной фигурой становится грудной ребенок, получающий «боевое крещение»:

Дитя! Твоя квартира
В обломках. Ты — в бою
За продолжение мира,
За будущность твою.

В первой половине века трамвай рассматривается как школа общественной жизни. Трамвайной теме нужен ребенок как объект воспитания и как отражение счастливого будущего, стартовое звено прогресса. Позже дидактическая позиция уступает место интонации сомневающейся и, далее, — игровой или медитативной.

Отказ от дидактики более всего заметен при наличии прямого диалога произведений, как в случае со стихотворениями «Одна рифма» С. Михалкова (конец 1930-х — начало 1940-х гг.) [Михалков 1999, с. 212] и «В переполненном трамвае» С. Махотина (начало XXI в.) [Махотин 2007, с. 59]. Махотин использует тот же стихотворный размер, что и Михалков, — четырехстопный хорей. Лирическая ситуация двух стихотворений сходна: маленький мальчик сидит в центре переполненного трамвая, рядом стоит женщина, которой нужно уступить место. У Михалкова поведение душевно черствого героя в конечной строфе определяет главную идею стихотворения:

Этот случай про старушку
Можно дальше продолжать,
Но давайте скажем в рифму:
— Старость нужно уважать!

Первые две строфы стихотворения Махотина наводят на мысль, что речь также идет о воспитании:

В переполненном трамвае
Мальчик маленький сидит
И на тетеньку с арбузом
С сожалением глядит.

Уступить ей, бедной, место
Он давно бы поспешил,
Но такой поступок папа
Совершить не разрешил!

Но в последней строфе читательские ожидания обманываются. Акцент смещается с этики ситуации на комедию положений:

Потому что даже папе
Не под силу этот груз —
Вместо сына
Взять на плечи
Эту тетю
И арбуз.

Все персонажи остаются положительными. Воспитание происходит опосредовано, и размышляет автор, скорее, об ограничении человеческих возможностей, нежели об этической норме.

Примерно до середины 1980-х гг. символика трамвая напрямую связана с детскими переживаниями, в том числе в поэзии и в песенном творчестве для взрослых, но это уже не стремление к прогрессу, а желание вернуться в прошлое:

Дайте трамваи раскрашивать детям —
Славный бы вышел урок рисованья! <...>
Подбери меня, трамвайчик,
На боку зеленый зайчик,
На колесах три ромашки,
На окошке — какаду;
Если мне найдется место —
Ты возьми меня до детства,
А наутро возвращайся —
Я у дома подожду
(О. Литвиненко «Трамвайчик»);

Большой трамвай
Бежит, звеня,

Везет к приятелю

Меня

(Сапгир Г. «Улица» [Сапгир 2008, с. 82]);

Даже маленькие дети станут седые и горбаты.

Но останется на свете остановка у Арбата.

И не разу не померкнув, беспрерывно оживая,

Профиль юности бессмертной промелькнет в окне трамвая

(Д. Кедрин «Я стоял у поворота рельс, идущих от Арбата...»);

Мы беспечны, как в школе мальчишки.

В продуваемом ветром пальтишке

Среди клекота бешеных стай <...>

Остается лишь четверть надежды —

На последний до центра трамвай

(М. Сипер «Гулкий стук звездопада о землю...»)

[Трамвай в русской поэзии].

Усиливается ностальгическая тоска. Трамвай перевоплощается из провозвестника будущего в раритет прошлого. В стихотворении А. Гиваргизова для детей «О письменном столе и Тимофеевой Ире» [Гиваргизов 2008, с. 46] в «пещерах» стола школьника среди прочих «полезных ископаемых» находится «от компостера деталь». Все предметы, включая компостер, из «найденных на свалке». «Ископаемые» со свалки указывают на смену эпох, на не востребованность прошлого в современности. При этом утрачивается не только время, но и пространство бывшей страны: компостер ставится в один ряд с вещами из других стран:

Это сделано в Китае

это сделано в Корее

это я нашел в трамвае

от компостера деталь

[Гиваргизов 2008, с. 47].

В детскую поэзию проникает чувство утраты прошлого, ей органически не присущее (не пережитое адресатом).

Лирические герои поэзии для детей начала XXI в. обладают повзрослевшим сознанием. Образ трамвая в новых стихотворениях словно возвращает читателей к символике поэзии Серебряного века, но не детской, а взрослой. В произведении М. Бородинской «Тетушка Луна» [Бородинская 2010, с. 18] действие происходит ночью. Трамвай «вдвигается в натурфилософский ряд» (Р. Тименчик о Серебряном веке). Герой пытается убежать на трамвае домой от полной луны. Ночное сознание героя — это сознание сверхъестественных возможностей (безмолвный диалог с космосом; возможность проникнуть как в «верхний», так и в «нижний» (метро) миры).

Он становится сильнее луны, побеждает ее в немом состязании: «отстала старая Луна»; «В окошке полная Луна / Переводила дух». Трамвай наделяется зооантропоморфным поведением («бежал, по улицам кружа»), в то время как образ луны, помимо одушевления, приобретает оттенок механистичности («скакала, дребезжа»). Проверяется значимый для начала прошлого века оксюморон свободы трамвая (и героя в нем) при заданной траектории его движения. Кроме того, вновь проявлен мотив усталости — один из основных мотивов трамвайной символики.

М. Яснов в произведении «Трамвайный парк» [Яснов 2009, с. 57] вступает в поэтическую переключку с О. Мандельштамом, рисуя образ усталого, спящего трамвая. Пространство трамвайного парка у Яснова — ночное пространство безмолвия, противопоставленное оживленности дневной людской жизни. Ряд строк, подчеркивающих полную обездвиженность трамваев и состояние покоя, рождает ассоциацию с кладбищем. Вместе с трамваями безмолвствует природа: «Не слышен здесь / Вороний карк»; «Все спят / Во всей округе, / Сложив на спинах / Дуги»; «Пусть крепко спит / Трамвайный парк». Уставший, шаркающий сторож является двойником уставшего трамвая, у одного гудят ноги, у другого — колеса; как и трамваи, старик живет ночной жизнью и противопоставлен остальному человечеству. У М. Яснова трамвайная символика помогает увидеть обособление старости — параллельного другим людям существования в безмолвии и одиночестве. Выбранная им для детского стихотворения тема подтверждает приведенный выше тезис о повзрослевшем сознании детской поэзии. Ребенок берет на себя переживания взрослого. У Михаила Яснова тема старости в поэзии для детей наиболее выражена: «Без дедушки», «Мы с дедушкой», «Мне грустно думать про сову», «Мы пришли к блокаднице...», «Два старика идут домой...», «Обида». Старость — время, вызывающее эмпатию лирического героя. В ряде случаев он наделяет приметами старости близких живых существ и объекты, возраста которых не знает: сову («Мне грустно думать про сову»), хромого пса («Два старика идут домой...»), почтовую марку («Баллада о почтовой марке»). Перед ребенком ставятся задачи преодоления одиночества и страха смерти. Так, в стихотворении «Без дедушки» лирический герой, столкнувшись со смертью родного деда, замещает его, выполняет функцию двойника. Он не только осуществляет взрослые обязанности («И за дедушку утром картошку, / Встав пораньше, домой принесу»), но и перенимает стариковскую игровую

роль («Двину пешку Е2 — Е4 / И за дедушку сделаю ход») [Яснов 2009, с. 49], то есть ребенок продолжает существование умершего, продлевая чужое жизненное время. Он выполняет не столько то, что «нужно», принято во взрослом времени, сколько то, что придает жизни полноценность (играет за деда, смотрит за него в окно).

XX в. предлагает трамваю условный маршрут, конечная цель которого все более отдалена от героя и слабо достижима. Например, в романтической песенке Ю. Мориц «Дождь на улице стоит» герои мечтают добраться на трамвае до дома, но понимают: *Нас, людей, убьет война — / Йо-хо-хо и бочка смерти — / Нынче злые времена*. Песня стилизована под пиратскую, с атрибутами морской романтики (клич «йо-хо-хо», склянки, набитый трюм, бочка рома). Трамвай перевоплощается в корабль, и произведение Ю. Мориц продолжает ассоциативный ряд, восходящий к «Летучему голландцу»: бесконечное путешествие; отсылка к старой «морской были»; упоминание жестокости и смерти. Символика трамвая как корабля-призрака присутствует в стихотворениях Н. Гумилева «Заблудившийся трамвай» и В. Ходасевича «Берлинское». Ср.:

А там, за толстым и огромным
Отполированным стеклом,
Как бы в аквариуме темном,
В аквариуме голубом —

Многоочитые трамваи
Плывут между подводных лип,
Как электрические стаи
Светящихся ленивых рыб
(В. Ходасевич [Ходасевич 1996, с. 258]);

За стеклом душа трамвая
Сквозь туман глядит на мир,
Двери в море открывая,
Где толчется пассажир.
По зеленым по волнам
Мы в трамвай течем толпой,
Человеческой волною,
Человеческой крупой
(Ю. Мориц).

Трамвай окружен водой снизу (море) и сверху (дождь). Утверждается идея погружения, падения в глубину. Исследователи рассматривают траекторию «Заблудившегося трамвая» Н. Гумилева как «вертикальное падение» и последовательный спиральный «спуск в бездну» [Куликова 2009, с. 53]. В романтической песенке Ю. Мориц

присутствует не свойственное этому жанру ощущение катастрофы происходящего.

Рефрен «Склянки бьют на повороте, / Чтоб никто не стал хромой» имеет двойную семантику. В бытовом понимании речь идет о трамвайных звонках на поворотах, предостерегающих пассажиров и пешеходов от того, что их зацепит вагоном. В мифологическом представлении, по одной из версий [Реальный словарь 1885, с. 602], хромота, одна нога связывается с семантикой искры, быстрого огня. Таким образом, трамвай, причастный воде, огню и земле становится мифологическим универсальным транспортом, которому подчинены все стихии. Трамвай — медиатор между жизнью и смертью. Отрезанная часть тела является устойчивым мотивом трамвайной символики. В стихотворении Ю. Мориц герой может потерять ногу (романтическая отсылка к образу Джона Сильвера, пирата из романа Р. Л. Стивенсона). Р. Тименчик пишет о «навязчивой теме обезглавливания, изначально связанной с трамвайной темой» [Тименчик 1987, с. 139] и приводит в пример трамвай у С. Городецкого, А. Ремизова, В. Шершеневича, М. Булгакова. С. В. Полякова рассматривает гиньольный мотив (продажу отрезанных голов) в «Заблудившемся трамвае».

Детская «трамвайная» поэзия XX в. усваивает мотив обезглавливания в опосредованном виде. Так, у В. Инбер партизан привозит сынишке из военного трамвая «немецкий шлем-трофей» — метонимический образ головы побежденного врага. Тема потери головы является центральной в стихотворении И. Иртеньева «Вожатый и трамвай» (1981). Его вагон, также как и у Ю. Мориц, падает под гору, унося персонажей в бездну нижнего мира (хотя в реальном пространстве «от Яузских ворот» в Москве трамвай не может двигаться вниз):

Что за ужас, ай-ай-ай!
Мчится под гору трамвай.
А за ним бежит вожатый
С головой, в дверях зажатой
[Иртеньев 1998, с. 26].

Голову вожатому защемляет после того, как он выходит «на остановке, / Чтобы выпить газировки». Утоление жажды в данном случае служит метафорой жажды жизни, поисков свободы от запрограммированного маршрута. Заданность жизни подтверждена шаблонами профессиональной речи. Голова вожатого в трамвае не может выразить внутренних чувств и изъясняется клише:

Головой бодает дверь
И ревет, как дикий зверь:
— Граждане пассажиры,
Своевременно и правильно
Оплачивайте свой проезд.
Не имеющие разменной монеты,
Покупайте абонементные книжечки.

Интересно, что процедуре усекновения головы подвергается сам вагоновожатый — фигура, которая наравне с кондуктором, обладает в начале века статусом распорядителя человеческими жизнями. Читаем у Е. Захарова (о трамвайном кондукторе в прозе Д. Хармса): «...ее именованием является ее профессия, которая имеет охранительную функцию. Она — символ стража у врат в иной мир. И действительно, она следит за тем, как входят в человеческий мир и уходят из него пассажиры» [Захаров 2006, с. 110]. В стихотворении Иртеньева вожатый пытается получить допуск у пассажиров на вход в свой же вагон, то есть получить разрешение на право управления собственной и чужой жизнью. Пассажиры не узнают своего вожатого и воспринимают свой путь как движение, управляемое ими самостоятельно:

Опустили мы монеты,
Оторвали мы билеты,
Едем тихо, честь по чести,
На своем законном месте.
И вообще, ты кто такой,
Чтоб тревожить наш покой?!

Статусное место внутри вагона занято другим персонажем:

Тут старушка рядом с кассой
Говорит приятным басом:
— Мы тебе, вожатый, верим,
Мы тебе откроем двери. <...>
Раз уж ты частично здесь,
Так и быть, присутствуй весь.

Важен «бас» говорящей (мужской статус женского образа), ее расположение у кассы (распоряжение земными благами) и разрешительный компонент речи. В стихотворении старушка играет роль палача, дающего помилование обезглавленному. Произведение можно прочитывать как социальный памфлет — высмеивание ложной демократии общества. Но точнее трактовать его в социально-философском аспекте как стихотворение об инертности будничной жизни и о страхе человека утратить привычные координаты движения своего «вагона».

Обобщая сказанное об образе трамвая в поэзии для детей, еще раз подчеркнем общность символики трамвая в детской и взрослой лирике. Символ трамвая не однозначен. В начале XX в. он помогает поэтам передать сумятицу изменяющегося времени. Трамвайный ход дает надежду на прогресс, но рождает и страх быть раздавленным или отброшенным в сторону бездушной высокоскоростной машиной. Поэтому новый транспорт требует воспитания нового успешного героя. Во второй половине века персонажи меньше пытаются соответствовать требованиям общества и иногда представляют себя вне трамвая, рядом с ним. Они способны увидеть его отстраненно, вглядываясь в прошлое и осознавая непричастность ушедшему времени. Вместе с идеей прямого воспитания уходит и жесткая трамвайная иерархия. Но диалектика свободы / предопределенности движения, а также диалектика одушевленности / механистичности остается на протяжении всего «маршрута следования» трамвая по столетию.

Примечание

¹ Первый эпизод из стихотворения «Вот какой рассеянный», опубликованный в журнале «Пионер» (1928), представлял собой именно «Случай в трамвае» [см.: Герчук 1982].

Источники

- Бородицкая М.* Прогульщик и прогульщица: стихи для детей и не только. М.: Самокат, 2010.
- Гиваргизов А.* Мы так похожи. М.: Самокат, 2008. С. 46.
- Инбер В.* Стихи. Россия — Родина моя. Библиотечка русской советской поэзии в пятидесяти книжках. М.: Худож. лит., 1967.
- Иртеньев И.* Пират дядя Петя: Для семейного чтения. М.: Белый город, 1998.
- Мандельштам О. Э.* Сочинения в двух томах. Т. 1. М.: Худож. лит., 1990.
- Мандельштам О. Э.* Стихотворения. Проза. М.: Слово, 2001.
- Махотин С.* В переполненном трамвае // Новые стихи. М.: Махаон, 2007.
- Михалков С.* Избранное. Ростов н/Д: Феникс, 1999 (Всемирная библиотека поэзии).
- Мориц Ю. П.* «Дождь на улице стоит» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bard.ru>
- Пяст В.* Лев Петрович / С. Я. Маршак. Л., Радуга, 1926
- Реальный словарь классических древностей.* СПб., 1885.
- Сапгир Г.* Стихи. М.: Дрофа-Плюс, 2008.
- Трамвай в русской поэзии [Электронный ресурс]. URL: <http://tram.ruz.net/lyrics/poetry/> (дата обращения: 28.06.2012)
- Ходасевич В.* Собр. соч.: в 4 т. Т. 1. М.: Согласие, 1996.
- Яковлев С.* (Маршак С. Я.). Дураки. Л.: Радуга, 1924.
- Яснов М.* Собираетел сосуллек. М.: Самокат, 2009.

Исследования

Аллен Л. «Заблудившийся трамвай» Н. С. Гумилёва: Комментарий к строфам // Аллен Л. Этюды о русской литературе. Л.: Худож. лит., 1989. С. 113–143.

Герчук Ю. Люди рассеянные / Художник В. Конашевич делает книгу. С. Маршак. Вот какой рассеянный. М.: Сов. художник, 1982. Стр. 13–23.

Захаров Е. В. Образ трамвая в малой прозе Д. Хармса // Русская литература XX века: проблемы изучения и обучения: Ч. II: Секционные докл. XII Всеросс. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 29–30 марта 2006 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Ин-т филол. исследований и образовательных стратегий «Словесник». Екатеринбург: УрГПУ, 2006. С. 107–111.

Кроль Ю. Л. Об одном необычном трамвайном маршруте («Заблудившийся трамвай» Н. С. Гумилёва) // Русская литература. 1990. № 1. С. 208–218.

Куликова Е. «Заблудившийся трамвай» Н. Гумилева и корабли-призраки // Филологический класс. 2009. № 22. С. 51–57.

Нерлер П. Комментарий // Мандельштам О. Э. Соч.: в 2 т. Т. 1. М.: Худож. лит., 1990. С. 590.

Полякова С. В. Источник одного образа из «Заблудившегося трамвая» Гумилева // Материалы научной конференции 17–19 сентября 1991 г. СПб., 1992 [Электронный ресурс]. URL: <http://gumilev.ru/about/28/> (дата обращения: 28.08.2012).

Тименчик Р. Д. К символике трамвая в русской поэзии // Учен. зап. Тартуского гос. ун-та. Вып. 754. Тарту, 1987. С. 135–143.

Шкловский В. О трамвайном фольклоре // Звезда. 1933. № 5.

Ю. Доманский

ПОВРЕЖДЕННАЯ ИГРУШКА В СТИХОТВОРНЫХ ЦИКЛАХ ДЛЯ САМЫХ МАЛЕНЬКИХ АГНИИ БАРТО И ИВАНА НЕХОДЫ¹

В статье рассматривается одно из ранних произведений Агнии Барто — цикл «Игрушки» (1936). В одних стихах цикла Барто утверждается созидание («Самолет», «Лошадка»), в других осуждается разрушение («Зайка»), в третьих созидание утверждается путем редукции разрушительных тенденций («Мишка»). В качестве важной смыслообразующей компоненты цикла может быть обозначена полиметрия в сочетании со строфической организацией входящих в него стихов. Эти особенности стихотворений А. Барто соотношены со стихотворным циклом украинского писателя Ивана Неходы «Мої ляльки».

Ключевые слова: А. Барто, цикл «Игрушки», поэтика, полиметрия, строфика, автор-повествователь, И. Нехода, цикл «Мої ляльки».

Речь в статье пойдет об одном из ранних произведений Агнии Барто — цикле «Игрушки» (1936). Стихи эти знакомы с детства, они просты, забавны, как кажется, незамысловаты, но что-то в них есть такое, что вот уже почти семьдесят лет привлекает детскую аудиторию. Что же? Не беремся исчерпывающе ответить на этот вопрос, но некоторыми наблюдениями поделимся. Начнем с «истории вопроса». Критики и исследователи долгое время оценивали это цикл как однонаправленное единство². Приведем некоторые суждения в хронологической последовательности.

Еще в 1936 г. Б. Бегак писал: «Ценность этих стихов в том, что яркие особенности того или иного предмета даны тут в действии — в таком действии, которое подразумевает непосредственное участие ребенка и горячую эмоциональную его реакцию на “поведение” игрушек» [Бегак 1936, с. 10].

Чуть позже, в 1941 г., П. И. Дымшиц обратил внимание на необходимость издания цикла с иллюстрациями: «Надо приветствовать то, что “Игрушки” выпущены теперь в виде ширмы <...>: каждое четверостишие закончено, составляет одно целое с картинкой, являясь подписью к ней. Художник Кузнецов переработал для ширмы



Барто А. Игрушки: стихи для дошкольного возраста / рис. К. Кузнецова. М.: Детгиз, 1936.

свои прежние рисунки к “Игрушкам”. Некоторые из них выиграли от этого. Гораздо выразительнее, например, стал кот, опрокинувший грузовик; цельность приобрела картинка “Спать пора! Уснул бычок...”. В прежних изданиях она была разбита на две <...>. Художник сделал правильную поправку на возраст, рисуя детей примерно такого же возраста, как и те для кого предназначается книжка. От этого она становится в полном смысле слова “их книжкой”, книжкой для малышей» [Дымшиц 1941, с. 17]³.

В. Дмитриева в книге об Агнии Барто 1953 г. так же подчеркивала иллюстративный характер (правда, в несколько ином смысле) «Игрушек» и указывала на их дидактизм: «Живые, оптимистические стихи — иллюстрации к игрушкам — говорили про мяч, про мишку, про бычка, про самолет, про слона. Они были коротки и четки, они легко запоминались, а запомнившись, подсознательно прививали и воспитывали чувство нового, жизнеутверждающего советского гуманизма» [Дмитриева 1953, с. 15].

И совсем уже возвела в абсолют иллюстративность цикла В. Смирнова в 1967 г., отметив, что «Игрушки» — это «подписи к картинкам: “Мишка”, “Деревянный бычок”, “Зайка”. Здесь она <Барто. – Ю. Д.> — единомышленница и ученица Маршака — стремится к лаконизму, к точности деталей, к действенности и эмоциональной насыщенности каждого стихотворения» [Смирнова 1967, с. 388–389]. В. Смирнова, пожалуй, первой заговорила о генезисе цикла Барто. Позволим себе на этом месте немного отвлечься, чтобы высказать свои соображения по поводу генезиса «Игрушек». Традиция стихов об игрушках в русской поэзии достаточно давняя. Уже у М. М. Хераскова стихотворение «К дитяти» 1816 г. начинается строфой:

Играй, дитя, играй в глазах у некоей мамки;
Верти кубарик твой, ставь карточные замки.
Твой замок рухнет, и ждет тебя лоза,
Учительская ждет угрюмость и гроза

[Русская поэзия детям 1989, с. 95].

Но только в XX в. стихи, где игрушки являются центральными персонажами, становятся мощной традицией. Пишутся даже очень большие по объему «эпические» стихотворения; укажем, например, на два таких стихотворения 1924 г.: «Бунт кукол» С. М. Городецкого и «Игрушки в лес убежали» А. И. Оношкевича и Е. В. Малкиной.

И традиция подписей к картинкам тоже в русской поэзии для малышей достаточно давняя: например, цикл Ф. Б. Миллера «Подписи к картинкам: для детей первого возраста» (1851).

Наиболее же близким к «Игрушкам» следует, видимо, признать цикл А. В. Ширяевца «О чем думают игрушки» (1923)⁴:

Петух

Пойду-выйду на реку –
Пить хочу –
Закричу:
Ку-ка-ре-ку,
Ку-ка-ре-ку.

Слон

Очень мне нравится Россия,
Здесь не стегают плетью народ.
Будут и в Индии дни такие,
Маком знамен она зацветет.

Кот

Мое дело маленькое:
Наелся и мурлыкай,



Барто А. Игрушки: стихи для дошкольного возраста / рис. К. Кузнецова. М.: Детгиз, 1936.

Оттого и зовут меня Мурлыкой.
Залезть бы в бабушкины валенки,
Поиграть с мышкой, —
Люблю такое житьишко.

Паровоз
Рельсы бы мне, рельсы.
Веселый вокзал.
Как по этим рельсам
Я бы побежал
По зеленым склонам,
А за мной вагоны.
Хлеба всем бы я привез.
Я ведь ухарь-паровоз.

Кукла
У меня на свете никого нет,
Кроме Сони.
Она хорошая, вот только щиплется
Да зовет меня пигалицей.

Медведь
Меду бы мне, меду!..
 Не люблю,
 Не терплю,
Когда шатается много народу
[Русская поэзия детям 1997, с. 132–133].

В. Д. Разова обратила внимание и на гораздо более давний генезис «Игрушек» Барто: «“Игрушки” берут начало в русском фольклоре, ведут свою родословную от потешек, пестушек, которые несут знания о мире, учат детей уму-разуму, забавляя их» [Разова 1976, с. 60].

Таким образом, цикл долгое время рассматривался как единство, залогом которого назывались иллюстративный характер (причем стихи могли рассматриваться как подписи к картинкам, т. е. как вербальная подсистема синтетического текста, и как «иллюстрации» к собственно игрушкам, но при обоих подходах сами стихи оказывались несамостоятельным дополнением к картинкам или вещам), дидактизм, совершенно особый генезис, наконец, возможность детского сотворчества при рецепции стихов «Игрушек». Эти характеристики цикла оказываются во многом релевантны метким наблюдениям В. Б. Шкловского о стихах Барто: «А. Барто умеет управлять детьми, организуя в стихах их жизнь» [Шкловский 1966, с. 92]; «детская книга должна быть книгой идеалов <...>. Наши дети, конечно, предназначены жизнью для того, чтобы жить в меняющемся мире, они должны принять участие в построении этой жизни, и им идеалы нужны так, как витамины летчику, иначе у них ослабнет зрение» [Там же, с. 93].

Конечно, не вызывает возражений, что «Игрушки» являют собой целостный контекст, но вот контекст этот организован не столь однонаправлено, как кажется на первый взгляд. И со второй половины 1960-х гг. исследователи не раз обращали внимание на многоуровневость цикла Барто: «Что хочется подчеркнуть в этих незамысловатых стихах, предназначенных для самых маленьких? То, что это не только веселые и трогательные рассказы об игрушках, но и еще что-то сверх того. Что же именно? Это еще и рассказы о том (хотя об этом нет ни одного дидактического, назидательного слова), как дурно отзывается на судьбе каждого существа (даже игрушечного!) небрежность, забывчивость, разгильдяйство, и как радостно, оказывается, полюбоваться на ухоженную своими руками лошадку или самому сделать самолет — хотя бы игрушечный, но летающий почти как настоящий <...>. Здесь непосредственно и полнокровно выражена радость творчества — в ее сочетании с пылким воображением, превращающим несколько сложенных друг с другом дощечек и щепок в почти взаврадашний самолет, на котором можно слетать куда угодно, стоит только захотеть! Вот эта радость деловитости, заботливости, творчества, противостоящего всяческо-



Наша Таня громко плачет:
уронила в речку мячик:
— Тыше, Ганечка, не плачь:
не утонет в речке мяч.



Матросская шляпа,
Веревка в руке:
Тяну я корабль
по быстрой реке.
И скачут лягушки
за мной по пятам
и просят меня:
— Прокати, капитан!

Барто А. Игрушки: стихи для дошкольного возраста
/ рис. К. Кузнецова. М.: Детгиз, 1936.

му разгильдяйству, небрежности, лени, и утверждает поэтессой в цикле «Игрушки» [Соловьев 1967, с. 58–59]; «Незаметно для себя дети получают первые серьезные уроки гуманизма: восхищаются хорошими друзьями («Мишка», «Лошадка», «Козленок») и возмущаются плохими («Зайка»)» [Свирская 1978, с. 363]; «...две главные тенденции в ее творчестве: непосредственная апелляция к природе детства, к его естественным добрым задаткам (как в четверостишии «Мишка») и активное противодействие псевдопедагогике — ее «теоретическим» посланкам и ее разрушительным результатам (как в четверостишии «Зайка»)» [Мотяшов 1989, с. 37].

И действительно, в одних стихах «Игрушек» доминируют тенденции к разрушению⁵, тогда как в других — к созиданию. Своеобразным апогеем разрушения исследователи признают стихотворение «Зайка». В обосновании необходимости таких стихов В. Д. Разова привела суждение самой Агнии Барто: «В ответ на протесты некоторых воспитателей и родителей по поводу детских слез о зайке, которого бросила хозяйка, поэтесса писала в 1967 г.: «Стоит ли нам так уж рьяно охранять детей от сильных чувств? Ведь беречь детскость совсем не значит приглушать восприимчивость к глубоким переживаниям, обогащающим душу» [Разова 1976, с. 60]⁶.

Опять немного отвлечемся в пользу одного наблюдения: интересно, что и в других стихах Барто игрушечному зайке «достаётся», пожалуй, более других. Ср.:

Зайка в витрине
Зайка сидит в витрине.
Он в серенькой шубке из плюша.
Сделали серому зайке
Слишком длинные уши.
В плюшевой шубке серой
Сидит он, прижавшись к раме.
Ну как тут казаться храбрым
С такими большими ушами?
[Барто 1996, с. 44]

Или в стихотворении «Я выросла»: «Заяц нужен мне самой — / Ничего, что он хромой» [Там же, с. 47]. Справедливости ради надо сказать, что не только зайцу игрушечному в поэзии для малышей приходится терпеть увечья — заяц «настоящий» страдает еще больше. Вспомним, например, классическое стихотворение Ф. Миллера из цикла «Подписи к картинкам»:

Раз-два-три-четыре-пять,
Вышел зайчик погулять;
Вдруг охотник прибегает,
Из ружья в него стреляет...
Пиф-паф! Ой-ой-ой!
Умирает зайчик мой!
[Русская поэзия детям 1989, с. 146]

А из более поздних стихов «Зайнуку» К. Бальмонта («Зайнуку в садике садовник увидал, / Выстрелил в зайнуку, выстрел не попал...») [Там же, с. 497]) или «Зайчика» А. Блока:

Бедный зайчик прыгает
Возле мокрых сосен,
Страшно в лапы волку
Серому попасть...
[Там же, с. 516].

Но вернемся к циклу Барто. Тенденция к созиданию реализуется в разных стихах по-разному. Она, например, может проявляться в непосредственном детском труде, как в стихотворении «Лошадка», герой которого Б. Соловьевым противопоставлен героине «Зайки»: «Вероятно, история про забытого зайку не сможет оставить равнодушным ни одного из своих малолетних слушателей, не породить у них сочувствия забытому зайке, а с этим сочувствием соседствует и другое чувство — сознание ответственности за врученную тебе

игрушку (пока еще только игрушку). И пусть еще очень мал тот мир, на который простираются долг и забота малыша, но всем пафосом, всей направленностью своего творчества поэтесса утверждает, что большое начинается с самого малого, подчас крошечного <...>. Вот почему так радостно звучат — в противовес грустным стихам о заброшенном зайке — стихи о лошадке, юный владелец которой уже умеет по-настоящему позаботиться о ней, а потому и по-новому оценить ее» [Соловьев 1967, с. 58].

Но созидание может быть и пассивным, как в стихотворении «Мишка»: «Это не только сценка из детского быта, но и урок нравственности: чувство жалости, сострадания взяло верх» [Разова 1976, с. 60]. Не случайно стихотворение «Мишка» тоже противопоставляется «Зайке»: «Малыши плачут, когда слышат <стихотворение про зайку. — Ю. Д.>. И это благодатные слезы. Стихи помогают пережить небрежное отношение к игрушке как предательство друга. Нерадивой и жестокосердной “хозяйке” тряпичного зайца противопоставляется у Барто другой маленький персонаж, который и после того, как мишка лишился лапы, продолжает играть с ним “потому что он хороший”. Так детскую привязанность к старой, пришедшей в “негодное состояние” игрушке поэт переплавил в прекраснейшие свойства души: в верность друзьям и близким, в благородство и любовь» [Мотяшов 1989, с. 31].

Из всего этого следует, что в одних стихах цикла Барто утверждается созидание («Самолет», «Лошадка»), в других осуждается разрушение («Зайка»), в третьих созидание утверждается путем редукации разрушительных тенденций («Мишка»). Иными словами, отмеченная двуполюсность цикла основывается на показе и гармонии, и дисгармонии, и пути от дисгармонии к гармонии. То есть на уровне «нравственной проблематики» цикл Барто оказывается весьма многогранен, воплощая разные стороны бытия.

Эта многогранность подтверждается и другими уровнями текста. Так, в качестве важной смыслообразующей компоненты может быть обозначена полиметрия цикла в сочетании со строфической организацией входящих в него стихов. Большинство стихотворений написаны четырехстопным хореем⁷, тем значительней на этом фоне оказываются иные размеры: «Кораблик» написан двухстопным амфибрахием, а «Бычок» и «Флажок» — четырехстопным ямбом.

Кроме того, два стиха «Флажка» строфически организованы в четыре строки по принципу: первый стих — 3 стопы, второй стих — 1 стопа, третий стих — 2 стопы, четвертый стих — 2 стопы.

Похожим образом организован и «Барабан»: четыре строфы этого стихотворения, написанного четырехстопным хореем, сегментированы следующим образом: первая строфа — первый и второй стихи по две стопы, третий полторы стопы с переносом на четвертый стих еще двух стоп, сделано это ради предельной актуализации внутренней рифмы (строка «На парад идет отряд» разбита на две, в результате чего слова «парад» и «отряд» оказываются на концах строк). То есть два стиха четырехстопного хореем вольно разбиты на четыре строки. Почти так же сегментированы и следующие три строфы: двустопия вольно разбиты на четверостишия.

Написанный двухстопным амфибрахием «Кораблик» тоже сегментирован необычно на фоне всего цикла: две строфы не разделены межстрочным интервалом, отчего создается визуальное впечатление большей массивности текста по сравнению с другими стихотворениями — либо меньшими по объему, либо сегментированными межстрофной паузой («Слон», «Козленок», «Барабан»).

Разумеется, «Флажок», «Бычок» и «Кораблик» выделяются в цикле и семантически. Так, стихотворение «Флажок», где игрушка сравнивается с огнем, благодаря этому мотиву одновременно утверждает и созидание и разрушение, причем и то и другое исходит от маленького героя:

Горит на солнышке
Флажок,
Как будто я
Огонь зажег
[Барто 1970, с. 15–21].

«Кораблик» являет собой своего рода апогей созидательной деятельности через игру, результатом которой становится достижение ребенком «взрослого» социального статуса:

Матросская шапка,
Веревка в руке,
Тяну я кораблик
По быстрой реке,
И скачут лягушки
За мной по пятам
И просят меня:
— Прокати, капитан!
[Там же, с. 19].

И совсем уж философским в общем контексте выглядит стихотворение «Бычок»: «...тут и для взрослого — целая жизнь! Наша собственная — от первого шага до старости. И страх небытия. И

понимание его неизбежности. А для ребенка еще и повод “переплотиться” в иное существо, сопережить ему, посочувствовать его горестным вздохам, его страху, пожалеть. Благодаря этому стихотворению и малыш, и взрослый не просто наглядно представляют себе отошедшую в прошлое игру. Сам образ игрушки сопрягается в их сознании с определенным рода переживаниями, тренирующими нашу способность сочувствовать, увеличивающими в человеке потенциал доброты» [Мотяшов 1989, с. 31].

Укажем на еще одну особенность — неодноплановость формы выражения субъекта в стихотворениях цикла. Если использовать современную научную терминологию, то в стихотворениях «Мишка», «Самолет», «Лошадка», «Грузовик», «Козленок», «Кораблик», «Флажок» субъект может быть обозначен как лирическое «Я» (то есть выражен с помощью местоимений первого лица с «прямо оценочной точкой зрения» [Бройтман 2000, с. 146]), кроме того, в «Самолете» и «Грузовике» субъект выражен местоимением «мы»; при этом лирическое «я» может быть рассмотрено и в строгом смысле (*как будто* от имени ребенка), и как ролевая лирика (от имени ребенка).

А в стихотворениях «Бычок», «Мячик», «Зайка» и «Барабан» субъектом является автор-повествователь (в таких стихотворениях «характерная для лирики ценностная экспрессия выражается через *внесубъектные* формы авторского сознания: высказывание принадлежит третьему лицу, а субъект речи грамматически не выражен» [Там же, с. 145]). Кроме того, отметим некоторые осложнения субъектной организации в «Бычке», где вторгается субъект ролевой лирики — сам бычок: — *Ох, доска кончается, / Сейчас я упаду*, и в «Мячике», где возникает голос то ли «собственно автора», то ли «взрослого» субъекта ролевой лирики: — *Тише, Танечка, не плачь: / Не утонет в речке мяч*.

Как видим, многогранность цикла реализуется и в его полиметрической организации, и в субъектно-объектных отношениях. При этом на данных уровнях можно выделить доминанты: наиболее частотный размер — четырехстопный хорей, а субъект чаще всего реализуется как лирическое «Я». Но только в системе этой доминанты и отклонений от нее формируется многогранность цикла.

По-разному в разных текстах воплощается и заглавный мотив цикла — *игрушка*, прежде всего, через изображение отношения ребенка к игрушке⁸. В цикле Барто это может быть просто констатация этого отношения, как отношения к живому существу («Слон»), может быть творение игрушки («Кораблик», «Самолет», «Лошадка»,

«Флажок»)), но может быть и указание на дисгармонию, соотносимую с повреждением игрушки или ее утратой. И такая дисгармония тоже воплощается различными своими гранями. Это может быть:

– повреждение игрушки из-за нерадивости ребенка:

Зайку бросила хозяйка, –
Под дождем остался зайка.
Со скамейки слезть не мог,
Весь до ниточки промок.

– возможная поломка по собственной игрушкой инициативе:

Идет бычок, качается,
Вздыхает на ходу:
– Ох, доска кончается,
Сейчас я упаду!

– повреждение по инициативе детей, но при помощи как бы посторонних животных:

Нет, напрасно мы решили
Прокатить кота в машине:
Кот кататься не привык –
Опрокинул грузовик.

– чрезмерное рвение тоже может привести к поломке игрушки:

Левой, правой!
Левой, правой!
Барабан
Уже дырявый!

Но дисгармония, инициированная как игрушкой, так и ребенком, может смениться гармонией как по инициативе самого ребенка:

У меня живет козленок,
Я сама его пасу.
Я козленка в сад зеленый
Рано утром отнесу.
Он заблудится в саду –
Я в траве его найду.

так и при содействии взрослых, готовых всегда прийти на помощь:

Наша Таня громко плачет:
Уронила в речку мячик.
– Тише, Танечка, не плачь:
Не утонет в речке мяч.

Таким образом, и причины повреждений могут быть различны, и восстановление гармонии может идти разными путями.

Отметим многообразие стихов о «разрушении» и на «формальных» уровнях. «Бычок» — единственный в «Игрушках» текст, в котором во главу угла ставится инициатива самой игрушки, написан выделяющимся на фоне четырехстопных хореев четырехстопным ямбом (этим размером написан еще только «Барабан») и соединяет в себе голоса автора-повествователя и героя — самого бычка. Это единственный случай в цикле, когда слово предоставлено самой игрушке и ее действие совершается без постороннего участия. В «Козленке» субъектом является лирическое «Я», а вот в «Грузовике» уже лирическое «Мы». В «Мишке» лирическое «Я» четко разграничивает мир на «Я» и «Они», выражая это разграничение через соответствующие глагольные формы: «не брошу» / «уронили», «оторвали». В «Мячике» включается прямая речь взрослого, способного восстановить гармонию своим знанием. Наконец, наиболее «разрушительные» стихи — «Зайка» и «Барабан» — выделяются в контексте тем, что единственной точкой зрения в этих стихах является точка зрения автора-повествователя. Как видим, во всех случаях доминирующая тенденция на уровне семантики оказывается поддержана формальной организацией стихотворения: стихотворным размером и субъектно-объектными отношениями.

В результате в этих стихах «Игрушек» формируется система из разных граней одного и того же процесса, целостная картина, связанная с отклонением от нормы, разрушением. Таким образом, цикл Барто оказывается именно циклом в строгом смысле, когда система взглядов выражается системой стихотворений (И. В. Фоменко). В бартовской системе, по замечанию И. Мотяшова, «каждый сюжет развернут, по сути, в “микропоэму”, где читателю явлен не статичный портрет знакомой ему игрушки, а судьба изображаемого игрушкой живого существа <...>. Игра — то изначальное сознательное взаимодействие маленького человека с миром, при котором ребенок исполняет главенствующую роль субъекта, творца» [Мотяшов 1989, с. 32]. Каждое стихотворение по отдельности представляет какую-то одну грань, но вот все стихи вместе призваны воплотить многогранность мира.

Мы смогли убедиться в необычности казалось бы простого цикла Барто, увидеть некоторые особенности механизма порождения его достоинств. Чтобы подтвердить наличие этих достоинств, сравним «Игрушки» с циклом, явно похожим на бартовский. Это цикл украинского писателя Ивана Неходы «Мої ляльки». Об авторе этих стихов нам удалось отыскать не очень много информации. Историк

украинской детской литературы пишет о Неходе следующее: «Поэт-лирик Иван Нехода (1910–1963) написал в 1935 г. сборник для детей “Песня радости”. Юным читателям тридцатых годов полюбились его поэтические сборники “Толубь-гонец” (1936), “Моя книжка” (1940). Поэт раскрывал в своих стихотворениях важное общественно-политическое содержание, волнующее детей-школьников, его произведения были близки к народной песне»; «Поэт Иван Нехода, автор многих талантливых поэтических книг для детей, среди них — “Растите счастливыми”, “Маленьким братьям и сестричкам”, “Ребята с нашей улицы”, создал образцы интересной интерпретации юмористических и сатирических сказок многих народов советской страны. Сюжеты сборника Ивана Неходы “Веселые карусели” (1955) взяты из русских, грузинских, литовских, латышских, таджикских, эстонских и других сказок. Сохраняя национальный колорит, поэт блестяще перевел язык прозаических сказок в стихотворный. Все сказки написаны живо, темпераментно, весело, в них много познавательного материала. Как отметил Валентин Бычко, “Иван Нехода создает оригинальные для нашего читателя произведения, в которых очень интересно соединяется своеобразный художественный почерк украинского поэта с его стремлением к раздумьям и широкой детализации, к национальной особенности тех или иных сказок”» [Ярмыш 1982, с. 39–40, 132]. Именно в книгу «Веселые карусели» и вошел цикл «Мої ляльки».

Очевидна ориентация цикла Неходы на цикл Барто: обращает на себя внимание и сходство заглавий циклов, и совпадение двух игрушек (мишки и зайки). Но цикл Неходы абсолютно лишен той многогранности, о которой мы говорили применительно к циклу Барто. Сразу отметим, что дети у Неходы выступают не как самостоятельные действующие лица, а только как потенциальный объект приложения игрушкиных сил: так, нос у Петрушки пришит для того, «Щоб дітей малих смішити!» [Нехода 1955, с. 10–11], а петушок кукарекает, чтобы дети не опоздали в детский сад.

Можно сказать, что Нехода формируется под влиянием российской поэтессы, но берет из ее многогранного цикла только отдельные приемы, делая их доминирующими. Так, все пять стихотворений цикла написаны четырехстопным хореем. Напомним, что этот размер доминировал в цикле Барто, но не был единственным. Субъект во всех стихотворениях цикла Неходы — автор-повествователь. Наконец, доминирующим в изображении игрушки становится то, что у Барто было лишь одним из приемов — отклонение от нормы

во внешнем виде игрушки, ее повреждение. У Петрушки пришит нос (значит, прежде он был оторван):

Це — Петрушка. То нічого,
Що пришитий ніс у нього.
Це для того ніс пришитий,
Щоб дітей малих смішити!
(«Петрушка»).

Зайчику лиса отгрызла хвостик:

А це — зайчик-стрибунець,
Він дрижить, як холодець,
Хоче зайчик слово взяти,
Хоче зайчик розказати,
Що лисичка хитра, грізна
Йому хвостика одгризла...
(«Зайчик»)

Медвежонок сломал ногу:

Ну, а це — ведмедик Мишка,
Він і плаче, і реве...
Поламав учора ніжку
І тепер «кривенький» трішки...
Та нічого! Заживе.
(«Ведмедик»).

Матрешке холодно, и она стремится достичь гармонии обилием одежд:

Це — Матрьошка. Зимно їй!
Десять кофточок на ній.
П'ять спідниць і п'ять хусток,
Ще й тепленький кожушок...
Одяглася неспроста.
Через те вона й товста.
(«Матрьошка»)⁹

И только финальное стихотворение «Півник» не содержит никаких отклонений от игрушечной нормы:

Хто це пісеньку таку
Нам співа:
— Ку-ку-рі-ку!
Це наш Петя-Петушок,
Це він будить так діток,
Щоб вставали,
Не проспали,
Не спізнались в дитсадок.

Разумеется, во всех стихах о поврежденных, ненормальных игрушках затрагиваются разные грани этого процесса: и в плане

причин отклонения (Петрушке нос пришил *кто-то*, зайчику хвост отгрызла лиса, а медвежонок сломал ножку сам), и в плане воздействия на маленького читателя (Петрушка смешит своим пришитым носом, матрешка своей толщиной, а зайчик и медвежонок призваны вызвать сострадание ребенка). Но в общем смысле перед нами не столько цикл, сколько единый текст, воплощающий одну грань бытия. Поврежденная или утраченная игрушка в цикле Барто была рядовым мотивом, воплощающим в числе прочего широкий спектр бытия ребенка, которое построено на контрасте созидания и разрушения; мир предстал у Барто предельно амбивалентным, у Неходы же мотив поврежденной игрушки стал ключевым и едва ли не единственным.

Таким образом, можно говорить о специфике формирования украинского детского поэта под влиянием детского поэта российского и об ущербности этого процесса. Многогранная Барто на украинской почве оказалась однобокой. А все потому, что Нехода реализовал лишь один вариант бартовского стиха об игрушке, канонизировал его в качестве инварианта, признаками которого в числе прочего для украинского поэта стали четырехстопный хорей¹⁰ (в цикле Барто этим размером написано восемь стихотворений из одиннадцати), выражение субъекта в форме автора-повествователя (у Барто пять стихотворений) и поврежденная игрушка. Ближе всего к этому инварианту оказывается стихотворение «Зайка» Барто, на которое исследователи, как отмечалось выше, не раз обращали внимание, но не как на квинтэссенцию всего цикла «Игрушки», а как на крайний полюс «разрушительных» тенденций.

По высказанным наблюдениям можно сделать вывод о том, что «Игрушки» Агнии Барто были восприняты как канонический текст для создания новых стихов для самых маленьких. Но гораздо важнее то, что урок канона тем же Неходой был освоен не до конца, лишь одну льдинку бартовского айсберга подхватил украинский поэт. Барто же сделала в детской поэзии то, что для взрослых делает всякий талантливый поэт, мыслящий циклами: представила читателю (пусть и малышу) модель многогранного, амбивалентного, но очень целостного мира.

Примечания

¹ Статья является републикацией из малотиражного издания: От... и до...: юбилейный альманах в честь Е. В. Душечкиной и А. Ф. Белоусова. СПб., 2006. С. 99–118.

² Справедливости ради укажем на то, что цикл «Игрушки» как авторский контекст с определенным порядком стихотворений предлагается читателю далеко не всегда:

«Дом книги и книжный клуб “Снарк” сегодня предлагают цикл А. Барто “Игрушки” в 9 разных вариантах, которые ни разу не повторяются и не соответствуют собранию сочинений 1981 г.» [Круглякова 2003, с. 192].

³ Тут уместно сравнить реплику читательницы «Московского комсомольца» по поводу иллюстраций в книге Барто, вышедшей в 1980 г.: «“Танечке” как минимум сорок, и лицо искажено глубокой душевной травмой <...>. Почему самолет — “самолет построим сами” — сделан хотя и топорно, но явно руками взрослого? Перед нами сложная конструкция из тяжелых чурок, здоровенных ящиков и распиленной доски. Почему заяц — “со скамейки слезть не мог, весь до ниточки промок” — сидит, извините, на общественной уборной? Такие мы привыкли видеть на дачных участках <...>. Мальчик смело идет по колено в... В чем? Если это вода — в книжке она действительно идет волнами, — то перед нами страшная сцена: мальчик сегодня же вечером ляжет в жару с температурой, если трава — все-таки волны зеленого цвета, — то это совершенная неправда. Где вы видели, чтобы мальчишка тянул за веревку кораблик не по ручейку или лужице, а по колено в дремучих зарослях? <...> Возможно, заяц, исполненный точками серо-зеленой пастели, безоговорочно был бы принят постимпрессионистами. Стилизованный грузовик, напоминающий телевизор с приставленной к нему чашкой, — абстракционистами. А страдающую тетю Таню, наверное, посчитают большой творческой удачей приверженцы какого-либо третьего, новомодного направления в живописи» [Антонова 1981].

⁴ Благодарим Н. А. Гуськова за указание на этот текст.

⁵ Заметим, что эта тенденция в детской поэзии — далеко не изобретение Барто. Можно вспомнить уже упоминавшееся стихотворение Хераскова «К дитяти», где «замок рушится», а из более поздних текстов «Сусальный ангел» А. Блока (1909):

На разукрашенную елку
И на играющих детей
Сусальный ангел смотрит в щелку
Закрытых наглухо дверей.

А няня топит печку в детской,
Огонь трещит, горит светло...
Но ангел тает. Он — немецкий.
Ему не больно и тепло.

Сначала тают крылья крошки,
Головка падает назад,
Сломались сахарные ножки
И в сладкой лужице лежат...

Потом и лужица засохла.
Хозяйка ищет — нет его...
А няня старая оглохла,
Ворчит, не помнит ничего...

[Русская поэзия детям 1989, с. 522].

Или вспомним, как мальчик Боб в стихотворении Саши Черного «Бобина лошадка» (1913) решил лошадку покормить:

...И с комода у дверей
Тащит ножницы скорей.
Распорол брюшко лошадке,
Всунул ломтик шоколадки...

[Русская поэзия детям 1989, с. 617].

Добавим к этому и большое количество стихов, где игрушка — страшная изначально или поврежденная когда-то давно: «Забавную новинку, / Уродца-сиротинку, / Нам дедушка привез» (*Городецкий С. М.* Полюби меня черненьким, а беленьким меня всякий полюбит [Русская поэзия детям 1989, с. 544]); у того же Городецкого — «Тряпичная кукла» (1915):

Свернута из тряпки
Кукла у Параша.
Не отыщешь краше:
Руки — словно лапки,
Глазки — пара точек,
А лицо — комочек.
Кукла смотрит косо,
Взгляд ее уныл.
Кто-то вместо носа
Пуговку пришил.
Но Параша любит,
Нежит и голубит
И целует в щечку
Маленькую дочку.

[Русская поэзия детям 1989, с. 551–552].

Или у Саши Черного в стихотворении «Про Катюшу» (1920):

Катя-Катенька-Катюшка
Уложила спать игрушки:
Куклу безволосую,
Собачку безнозую,
Лошадку безнозую
И коровку безрогую...

[Черный 1996, с. 510–511].

⁶ Дана ссылка: *Барто А.* Выступление на Четвертом съезде писателей СССР // Лит. газ. 1967. 31 мая. С. 3.

⁷ По наблюдениям В. П. Руднева, в ранних стихах Барто доминирующий стихотворный размер — четырехстопный хорей. Более того, этот размер преобладает над остальными и в стихах Чуковского, Маршака, Михалкова [подробнее см.: Руднев 1978, с. 102–110].

⁸ Тут уместно вспомнить рассуждения Ю. М. Лотмана о том, что «детская», «фольклорная», «архаическая» аудитория в противовес «взрослой» «относится к тексту как участник игры: кричит, трогает, вмешивается, картинку не смотрит, а вертит, тыкает в нее пальцами, говорит за нарисованных людей, в пьесе вмешивается, указывая актерам, бьет книжку или целует ее», что в этом случае «вся активность сосредоточена в адресате, роль передающего имеет тенденцию сокращаться до служебной, а текст — лишь повод, провоцирующий смыслопорождающую игру <...>. Кукла требует не созерцания чужой мысли, а игры» [Лотман 1992, с. 377–378].

⁹ Полагаю, что не лишено оснований соотнесение этого стихотворения со стихотворением Барто «Сто одежек»:

Лиф на байке,
Три фуфайки,
На подкладке
Платьице.
Шарф на шее,
Шаль большая,

Что за шарик
Катится?
Сто одежек,
Сто застежек.
Слова вымолвить
Не может.
«Так меня закутали,
Что я не знаю,
Тут ли я?»
[Барто 1996, с. 37]

¹⁰ Напомним, что согласно подсчетам В. П. Руднева четырехстопный хорей — самый частотный размер и в русской детской поэзии XX в.

Источники

- Барто А. Мы с Тamarой. М.: Росмэн, 1996.
 Барто А. Собр. соч.: В 3 т. Т. 1. М.: Дет. лит., 1970.
 Нехода І. Веселі каруселі. Київ: Дитвидав, 1955.
 Русская поэзия детям / вступ. ст., сост., подгот. текста, биогр. справки и примеч. Е. О. Путиловой. Л.: Сов. писатель, 1989.
 Русская поэзия детям / вступ. ст., сост., подгот. текста, биогр. справки и примеч. Е. О. Путиловой: в 2 т. Т. 2. СПб.: Академ. проект, 1997.
 Саиша Черный. Стихотворения. СПб.: Петербургский писатель, 1996.

Исследования

- Антонова Н. Бяка-закаляка // Московский комсомолец. 1981. 14 февр.
 Бегак Б. Стихи и дети // Книга и пролетарская революция. 1936. № 10.
 Бройтман С. Н. Лирический субъект // Введение в литературоведение. М.: Высшая школа, 2000.
 Дмитриева В. Агния Барто. М.; Л.: Детгиз, 1953.
 Дымищ П. И. Детские книжки // Дошкольное воспитание. 1941. № 2.
 Круглякова Т. А. Модификация стихотворений в детской книге и материнском прочтении // Детский сборник: статьи по детской литературе и антропологии детства. М., 2003.
 Лотман Ю. М. Куклы в системе культуры // Лотман Ю. М. Избр. статьи: в 3 т. Т. 1: Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллинн: Александра, 1992.
 Мотязов И. Диалог равных // Жизнь и творчество Агнии Барто. М.: Дет. лит., 1989.
 Разова В. Д. Фольклорные истоки советской поэзии для детей. Л.: Просвещение, 1976.
 Руднев В. П. Метрический репертуар детской поэзии: (Чуковский, Маршак, Михалков, Барто) // Проблемы языка и стиля в литературе. Волгоград: Волгоградский ГПИ, 1978. С. 102–110.
 Сви́рская И. А. Агния Барто // Советская детская литература. М.: Просвещение, 1978.
 Смирнова В. О детях и для детей. М.: Дет. лит., 1967.
 Соловьев Б. Агния Барто. Очерк творчества. М.: Дет. лит., 1967.
 Шкловский В. Б. Об игре мечте и поэзии // Шкловский В. Б. Старое и новое. М.: Дет. лит., 1966.
 Ярмыш Ю. Ф. Детская литература Украины: очерки. М.: Дет. лит., 1982.

Н. Гуськов

«КНИЖКА ПРО КНИЖКИ» С. Я. МАРШАКА¹

Статья представляет собою исследование творческой истории текста одного из наиболее известных стихотворений С. Я. Маршака 1920-х гг.: сопоставляются несколько редакций текста, значительно отличающихся друг от друга. Изучение правки, проведенной поэтом как под влиянием внешних идеологических факторов, так и в соответствии с собственными убеждениями и вкусами, приводит к новым наблюдениям над особенностями поэтики и мировоззрения Маршака. Анализ ранней редакции текста обнаруживает присутствие в ней полемиического начала. Это позволяет соотнести ее с широким современным литературным и общественным контекстом и судить о позиции Маршака в историко-культурной ситуации 1920-х гг.

Ключевые слова: С. Маршак, творческая история, поэтика, текстология, литература 1920-х гг., советская поэзия, книги, библиотека, нравоучительная поэзия, сказка, история учебной литературы.

Детская литература в последние 20 лет перестала быть неотъемлемым достоянием педагогов, культурологов и чувствительных критиков: формируется филологический подход к детской литературе с установкой не столько на «детскость», сколько на «литературность». К этому научному направлению принадлежит и предлагаемая статья, рассматривающая произведение С. Я. Маршака не как средство воспитания и увеселения, а как художественный текст. Сочинения Маршака привлекают филолога не только художественной значительностью, но и влиянием на литературный процесс (поэт явился если не создателем, то, по меньшей мере, организатором, руководителем и редактором целой школы детской литературы) и на общественное сознание. Популярность произведений Маршака, его сподвижников и последователей была столь велика, они так рано и прочно входили в память представителей нескольких поколений читателей, что творчество Маршака в определенной мере было и до сих пор оказывается (конечно, на подсознательном уровне) одним из источников мировосприятия миллионов наших соотечественников.

Статья посвящена одному из известнейших стихотворений Маршака «Книжка про книжки» и, оставляя в стороне проблемы поэтики, касается вопросов текстологии и топики.

Текстологический аспект важен потому, что поэт не только долго «отделывал» сочинения, выверяя каждое слово (в этом залог исклю-

чительной точности выражения, принесшей Маршаку успех), но и при каждом переиздании (иногда десятки раз) правил стихи. Часто правка спровоцирована цензурой, но выполняет и компенсаторную функцию: устраняя нечто в одном месте, поэт вносил дополнения в другом, и текст, трансформируясь, сохранял гармоническую соразмерность и верность исходному принципу. Без изучения творческой истории многое в произведениях Маршака не прояснено.

Топика их интересна тем, что, предназначая стихи детям, формируя картину мира и систему ценностей читателя, Маршак оперировал прежде всего именно топосами. Будучи новатором в детской поэзии, он был традиционалистом в плане этическом и эстетическом. В результате, творчество Маршака — выделение квинтэссенции из различных культурных традиций, обобщение, синтез культурного опыта и его подача в виде концентрированном, лаконичном, суггестивном, динамически-экспрессивном, доступном ребенку и увлекательном для него.

Такой характер творчества С. Я. Маршака (а также К. И. Чуковского и их последователей) приводит к формированию в детских текстах многоуровневых смысловых структур. Богатая топика, по сути своей вневозрастная, эффектно преподнесенная ритмически и стилистически, делает произведение неизменно актуальным и тождественным сознанию человека любого возраста и любого культурного уровня. Для наивного сознания это лишь повествование, воспринимаемое в прямом смысле; для взрослого, тем более культурно искушенного читателя — то философская притча, то злободневный памфлет, то игра с литературными аллюзиями. Любая интерпретация (и «детская», и «взрослая») предусмотрена и предопределена автором, следовательно — правомерна, если, конечно, не искажает фактов (как популярный миф об антисталинском пафосе «Тараканища», созданного Чуковским в 1921 г., еще до возвышения Сталина).

«Книжка про книжки» вышла в 1924 г. с рисунками С. В. Чехонина. Первая редакция, заметно отличающаяся от общеизвестной, приведена в приложении к статье (далее при цитации указан номер строки). С 4-го издания книгу иллюстрировал Д. Н. Митрохин. Здесь появилась правка, но еще не радикальная. Год выпуска не обозначен ни на обложке, ни в библиографических указателях. На основании штампа на экземпляре РНБ, издание можно датировать 1929 г. (3-е — 1927 г.). Основательно переработан текст в 5-м изд. (1935 г.). Дополнения (1949 г. и 1952 гг.) касаются частностей.

«Книжка про книжки» принадлежит к балладам Маршака и соотносится, по крайней мере, с двумя группами его сочинений.

Во-первых, это ряд произведений об устранении и восстановлении разумного, естественного, гармонического порядка вещей («Пожар» и более поздний «Рассказ о неизвестном герое», «Почта», «Мороженое» и др.). Здесь есть и нарушитель гармонии — Мишка (Гришка), и ее восстановители, причем на трех иерархических уровнях (кагалог, сторожа и переплетчик Митрофан Кузьмич).

Во-вторых, «Книжка про книжки» связана с группой произведений о судьбе культурных традиций и культурного наследия, о взаимоотношении поколений («Приключения стола и стула» (переработка стихов Э. Лира), «Вчера и сегодня», «Как рубанок сделал рубанок» и др.). В этих текстах особенно сильно чувствуется собственное Маршаку сочетание неоромантических и неоклассических тенденций. Как переводчик и поклонник английских романтиков, он симпатизировал элегической идеализации прошлого, томлению по неосуществившемуся и недостижимому идеалу. Вместе с тем сознание Маршака рационалистично, оптимистично и приветствует упорядоченную организацию бытия, противостоящую губительным и разрушительным порывам хаотической стихии.

Ближайший литературный претекст «Книжки про книжки» — «Мойдодыр» («Федорино горе» вышло позже). Как у Чуковского, здесь есть бегство вещей от героя, сразу обозначенного неряхой. С 1935 г. «неряха Мишка» стал Скворцовым Гришкой. Имя поменялось, видимо, для эвфонии. Появление же фамилии вместо характеристики сузило смысл: сняло оценочность и конкретизировало универсальную прежде ситуацию.

Б. М. Гаспаров выявил и проанализировал литературный и, отчасти, социальный подтекст «Мойдодыра» [см.: Гаспаров 1992]. Для Маршака, очень близкого в то время Чуковскому, этот подтекст был, вероятно, ясен и актуален. «Книжка про книжки», как многие тексты Маршака, имела успех и у взрослых, ее можно интерпретировать как реакцию поэта на культурную ситуацию 1920-х гг.

Речь идет не о прямой дешифровке каждой строки в злободневном плане, а о целостной концепции, не исключаяющей конкретных намеков, интерпретация которых может быть сейчас лишь гипотетической. Такое истолкование произведения представляется допустимым прежде всего потому, что его герои — не одежда и бытовая утварь, как у Чуковского, а книги, то есть предметы духовной культуры.

Подобно персонажу Чуковского, Мишка в мире баллады Маршака выполняет такую же деструктивную функцию, какую в русской культуре 1920-х гг. выполняли подвижники новых политических и эстетических течений. Не менее знаковым и показательным, чем внешность героя «Мойдодыра», проанализированная Б. М. Гаспаровым, является вид Мишкиных книжек, напоминающих и авангардно оформленные издания, и книги, подвергнутые политической цензуре. Неряха Мишка соотносим и с невежей из финала стихотворения Маршака «Вчера и сегодня». Критика не без основания возмущалась, что любимый иллюстратор поэта В. В. Лебедев изобразил невежу пролетарского вида [Кальм 1931]. На рисунках Чехонина Мишка одет на двух первых и двух последних страницах в синюю рубашку, на остальных — в красную; в 3-м изд. рубашка везде красная. Для иллюстрации, особенно плакатного типа, цвет в то время был аллегорически весьма значим. В оформлении Митрохина эта цветовая символика постепенно (по мере переработки книжки) была устранена.

«Книжкой про книжки» Маршак включился в полемику о судьбе культурного наследия, актуальную в 1920-х гг., и продолжал отстаивать свою позицию в новых книгах («Вчера и сегодня» и др.).

Полемичен уже набор мишкиных книг. Помимо учебников, это именно та литература, которая не рекомендовалась официальной педагогикой. Напротив, Маршаком и его соратниками этот набор текстов выдвигался как классическая основа нравственного и эстетического воспитания.

В середине 1920-х гг. радикальными представителями власти была предпринята попытка борьбы с детским чтением как таковым², но и менее агрессивные педагоги книгам, убежавшим от Мишки, не сочувствовали. Дон Кихот, согласно В. М. Фриче, сильно влиявшему на школьное преподавание литературы, «полусумасшедший бедняга, тень прошлого, навсегда умершего... Теснимые новыми классами мелкопоместные дворяне обращали свои взоры, естественно, назад, мечтая о восстановлении “доброе старое времени”» [Фриче 1922, с. 39]. У Маршака именно Дон Кихот дает окончательный сигнал к исходу книг. В «Робинзоне Крузо», по Фриче, «как бы символически изображена английская торговая буржуазия с ее колонизаторскими стремлениями и достижениями» [Там же, с. 66]. Маршак же, возглавив детский журнал, дал ему программное название — «Новый Робинзон». Как умеренно-либеральные неизменно оценивались официальной критикой и «Принц и нищий», и «Хижина дяди Тома».

Центральное место у Маршака занимают сочинения братьев Grimm, а ведь в 1924 г. уже шла интенсивная борьба со сказкой как жанром.

С 1935 г. состав Мишкиных книг слегка изменился. С одной стороны, перечисленные тексты уже были узаконены как детская классика и потому сохранились в произведении; с другой — полемика о сказке отошла в прошлое, большая часть сюжетной линии братьев Grimm выброшена, исчезли упоминания о «Крокодиле» и «Мурзилке». Зато появились русские классики — Гоголь и Крылов. Круг чтения, казалось тогда, должен стать серьезнее, массовую литературу следует заместить высокой.

К 1952 г. из иностранных книг остались лишь братья Grimm и «Робинзон Крузо», наиболее значимые в этом тексте, и антирасистский роман Бичер-Стоу. Дон Кихота заменил Тимур А. П. Гайдара, что отчасти оправданно (герой — энтузиаст и рыцарь), но и вносит совершенно новые коннотации.

Важные проблемы, затронутые в балладе, — характер воздействия узурпатора на культурное наследие и реакция этого последнего на поступки героя.

Уничтожение культурного наследия происходит различными способами: 1) в драке, когда оно используется как оружие и раскалывается, двоятся (9–12); 2) за счет невнимания, небрежения, непонимания сущности предмета, которые приводят к порче (3–8, 19–32, 167–172); 3) ради самоутверждения узурпатора, который всюду оставляет свои клейма (7, 25–37); 4) путем разделения родственных явлений, насильственного пленения (линия братьев Grimm).

Все это имеет явные параллели в культурной ситуации 1924 г. Именно тогда литературная борьба, порой близкая к драке, так обострилась, что писатели-попутчики вынуждены были специальным прошением искать защиты у правительства. Именно в 1924 г. принято постановление о всеобщей чистке библиотек, приведшее к повсеместному массовому уничтожению книг. Именно в это время заметно ужесточилась цензура. Гонениям, в частности, подвергся и автор «Крокодила», правда, главным образом как критик и один из редакторов «Русского современника». В редакции 1929 г. в связи с гонениями на детскую литературу приключенческого характера и писателей-анималистов возник вопрос: «Почему без корешков / Томпсон, Нансен и Житков?» (см. прим. к строке 23). Позднее он был снят.

В середине 1920-х гг. радикально преобразилась учебная литература. Так, учебник географии (только не Петрова, а Гермогена

Ивановича Иванова) автору пришлось переработать. Новые издания поражают введением политического раздела, оценочно-патриотических фраз (ср. «Сия География моя»), чего, как ни странно, не было в дореволюционных редакциях, и особенно обилием заданий сельскохозяйственного характера («нарисована корова»)³. Замена фамилии «Иванов» на «Петров», вероятно, осуществлена по ассоциации, понятной всякому носителю русского языка, однако возможна и дополнительная коннотация. Фамилию Петров носил инспектор Ленинградского Гублита (цензор), с которым имел дело и Чуковский, и, видимо, Маршак, а возможно, и географ Г. И. Иванов. По словам К. И. Чуковского, Петров — «очень красивый молодой человек, но несомненно, беззаботный по части словесности» [Чуковский 1997, с. 287–288]. При намеке на цензуру надпись «Сия География моя, / Кто возьмет ее без спросу, / Тот останется без носу» (33–36) звучит зловеще.

По мере усиления политической реакции агрессия Мишки по отношению к книгам менялась. В 1935 г., видимо, по цензурным причинам, исчезли два стиха о «Крокодиле», но тон новых строк о глумлении над книгой стал гораздо более пугающим, сообразно эпохе: «У бедняги Робинзона / Кожа содрана с картона...» (см. прим. к строке 25). Тогда же вместо начала разговора книг появилась строфа о Гоголе (см. прим. к строке 13). Это, конечно, не случайно: в 30-х гг. интеллигенция интенсивно обсуждала перезахоронение писателя (достаточно вспомнить роман О. Д. Форш «Символисты» («Ворон», 1935–1935)) и слухи о расхищении его одежды присутствовавшими на вскрытии могилы литераторами («Был он в молодости щеголь, / А теперь на склоне лет / Он растрепан и раздет» — прим. к строке 13).

Раскол единой культуры также волновал Маршака. М. С. Петровский уже писал о сменовеховском аспекте «Приключений стола и стула» [см.: Петровский 1989]. Линия братьев Grimm в «Книжке про книжки» несет ту же идею (74–102). Активное общение поэта с только что вернувшимся в Россию под влиянием сменовеховских настроений А. Н. Толстым отчасти подтверждает высказанную гипотезу.

В стихотворении описаны два типа реакции культуры на насилие: смирение и протест. Первая свойственна наиболее прагматически ориентированным, нейтральным и самым востребованным: Задачнику (41–47; не случайно его-то и хватился Мишка), — а также самым слабым: «Хижине дяди Тома», воплощающей здесь искусство благородное, но чрезмерно сентиментальное, патриархальное

(«останусь дома»), а потому бессильное, если его дополнительно не стимулировать. Эта черта заострена в последней редакции: «Идем! — ответил ей Тимур. / — Ты терпелива чересчур!» (56–59 и прим.).

Мотивы противостояния узурпатору и возмездия сближают «Книжку про книжки» с многочисленными произведениями Маршака о борьбе с нарушителем должного миропорядка и о восстановлении гармонии: в данном случае — в сфере культуры и духовной жизни, метонимией которых и выступают книги.

Художественная реальность, предстающая в творчестве Маршака, организована по разумным законам, они служат залогом счастья. Любое нарушение соразмерности, баланса или попытка самоутверждения, исходя из принципов, противоречащих разумным установлениям, ведут к катастрофе. Впрочем, система мироздания так налажена, что гармония восстанавливается (у нее есть блюстители и защитники), а катастрофа оборачивается на виновника несчастья.

Эта сюжетная модель, игровая, поучительная и отражающая не слишком оригинальную, но стройную философскую концепцию Маршака, определяет организацию художественного пространства, расстановку действующих лиц, конфликт «Книжки про книжки».

В художественном пространстве произведения противопоставлены две сферы, изображенные едва ли не как хаос и космос.

Первый царит в комнате Мишки, где ничто не выполняет прямых и постоянных функций (как оружие используется книга; а как книгохранилище — любой предмет). Носитель культурных ценностей обречен здесь на адские муки, от которых избавит лишь бегство.

В качестве же идеального пространства выведена библиотека: и внешне (подчеркнуты красота и уют), и сущностно (здесь сосредоточены знание и культурный опыт человечества, причем они, во-первых, востребованы, во-вторых, упорядочены, следовательно — функциональны). Маршак, поборник разумной организации мира, однако, не отождествлял ее с насилием: не случайно лишь в редакции 1935 г. книжный приют получил эпитет «центральный». В остальных ранних и поздних изданиях подчеркивается другой признак: приют назван «свободным». Анархическому неистовству непросвещенного Мишки здесь противостоит свобода, трактованная как осознанная необходимость, позволяющая каждому обрести свое место в мире, свой индивидуальный и достойный облик. В этом залог гармонии.

За описываемой авторской концепцией современникам и потомкам открывается перспектива этических и социальных проблем и широкое поле культурных ассоциаций. Поэтому конфликт

«Книжки про книжки» и родственных ей текстов Маршака способны заинтересовать не только маленького ребенка. Необычно, что выстроен конфликт «Книжки про книжки» по трагическому принципу. Главный герой, несомненно, виновен, но не по дурному умыслу, неосознанно. Совершенная им ошибка неизбежно влечет его к катастрофе, имеется сцена выбора, предвестие катарсиса и неизбежность возмездия.

В отличие от Чуковского, Маршак приучал своих читателей к правде жизни и жестоко избегал компромиссных финалов, счастливых для героя-нарушителя порядка. В волшебное исправление Мишки писатель не верил и долго был к своему персонажу неумолим, однако в 1952 г. создал идиллический эпилог. При явном воздействии «теории бесконфликтности», этот эпилог, однако, не следует рассматривать только как идеологический компромисс. Суровость финалов стихотворений Маршака, как и идилличность эпилогов сказок Чуковского, адресовалась не одним детям, но и взрослым. Традиционное для просветительской линии русской литературы поучение сильных мира сего через эзопов язык детской книги и через перестройку сознания детей этих сильных мира сего и детей их подчиненных не была чужда обоим поэтам. Когда первая функция оказывалась менее существенной, чем вторая, злободневность текста выдыхалась, оставался вечный нравоучительный пафос, тогда Маршак позволял себе менять финал (ср. правку «Мороженого»).

В «Книжке про книжки» (в отличие от «Пожара», например) с нарушителем гармонии никто не борется: он просто отвергнут идеальным миром, изгнан своими же прежними жертвами из «рая», когда попытался вторгнуться туда. Мишке противостоит не конкретный герой, но истинные устои жизни: порядок, милосердие и труд (они, впрочем, воплощены в персонажах). Трактовка этих традиционных понятий (как и свободы) в творчестве Маршака знаменательна: не прекословия официальной идеологии, поэт смещает акценты.

Особенно интересно понимание труда. Маршак, вовсе не подстраиваясь под официальный лад, любил повторять, что воспекает тружеников, ибо труд — главное условие жизни. Однако в его книгах труд — обычно не созидание, а регуляция процессов и установления баланса, гармонии, упрочение цельности мира. Поэт вывел и представителей соответствующих профессий: пожарного и мороженщика, тушащих огонь и жажду, почтальона, содействующего общению людей, няньку, исцеляющую усталость сном, и т. д. К этому ряду принадлежат и переплетчик, поименованный врачом (ср. изобра-

жение столяра в «Приключениях стола и стула»), и сторожа, наводящие порядок и оберегающие его. В «Книжке про книжки» этот тип представлен наиболее выразительно в самом подчиненном, но особенно подробно описанном блюстителе гармонии — одушевленном каталоге (интересно, что по завершении реформ, радикально преобразивших библиотеки, каталог из баллады Маршака исчез).

Герои-«труженики» двойственны: строги, иногда даже грубы (70–73), но при этом справедливы и милосердны (103–108), порой даже чувствительны (136–144). Такая двойственность, по Маршаку, видимо, свойственна самой жизни: ее законы суровы, но благодетельны. К осмыслению, а затем и к приятию такой модели мира автор и готовит юного читателя, следуя и своим убеждениям, и классической традиции.

Так, мотив дружественной неволи и ее стражей (так называемые «образы защиты и покоя») часто встречается у Лермонтова, например, в «Мцыри» [Манн 1995, с. 201–202]; но если в первых детских стихах Маршака («Детки в клетке») эти мотивы нередко трактуются романтически, то в «Книжке про книжки» и позднее поэт все больше склоняется к поиску счастья, свободы, гармонии не в отторжении, а в приятии нелегких для личности, но в основе своей разумных объективных законов — к идее, столь частой у Пушкина. Не случайно иные строки выдержаны совершенно в тонах пушкинских сказок:

И сказал без всякой злости:
«Отдохнуть пора вам, гости,
Да и мне соснуть пора,
Спите сладко до утра» (105–108).

Завершая обзор некоторых проблем текстологии и топики «Книжки про книжки», отметим, что проблемы лишь поставлены, требуют детальной разработки и осмысления. Обобщение же Маршаком культурного опыта и попытка внедрения его в массовое сознание, отклик на злободневные социальные и литературные темы, создание гуманистической модели мира, в чем-то созвучное, а в чем-то и альтернативное официальной идеологии, — все это сулит обильную жатву исследователю и ценные открытия тем, кто неравнодушен к истории отечественной словесности и культуры в целом.

Приложение

КНИЖКА ПРО КНИЖКИ

I редакция (Изд. 1–3. Л., 1924–1927)

В приведенном тексте отмечен номером каждый десятый стих.

- У неряхи Мишки⁴
Жили-были книжки,
Грязные, лохматые,
Рваные, горбатые,
Без конца и без начала,
Переплеты, как мочала,
На листах каракули.
Книжки горько плакали.
- 10 Дрался Мишка с Гришкой,
Размахнулся книжкой,
Дал разок по голове —
Вместо книжки стало две.
- Разговаривали книжки⁵
Про свои дела-делишки.
Было в комнате темно,
Свежий ветер дул в окно,
Мишка спал в своей постели,
А страницы шелестели.
- 20 Слушай, старый Дон-Кихот,
Кто порвал твой переплет?
Как здоровье, Принц и Нищий?
Вы когда-то были чище.
Эй, приятель Робинзон,
Чем ты нынче огорчен?⁶
Говорят, на Крокодила⁷
Опрокинули чернила,
У Мурзилки вырван лист,
А в грамматике измятой
На странице тридцать пятой
- 30 Нарисован трубочист!
В географии⁸ Петрова
Нарисована корова
И написано: «Сия
География моя,
Кто возьмет ее без спросу,
Тот останется без носу».
— Как нам быть? — спросили книжки, —
Как избавиться от Мишки?
И сказали Братья Grimm:
- 40 «Вот что, книжки, убежим!»
Растрепанный задачник,

- Ворчун и неудачник,
Прошамкал им в ответ:
«Девчонки и мальчишки
Везде калечат книжки.
Зачем бежать от Мишки,
Когда спасенья нет?»
— Молчи ты, старый минус, —
Сказали Братья Grimm, —
- 50 И больше не серди нас
Брюзжанием своим.
Бежим в библиотеку,⁹
В свободный наш приют,
Там злому человеку
Трепать нас не дадут.
Нет! — сказала Хижина
Дяди Тома, —
Мишкой я обижена,
Но останусь дома!¹⁰
- 60 — Вперед! — воскликнул Дон Кихот,
И книжки двинулись в поход.
- Несчастные калеки¹¹
Пришли к библиотеке,
Шлеп-шлеп на порог.
Там их встретил Каталог,
Важная книжка,
Толстая крышка,
Медные застежки,
Тоненькие ножки.
- 70 «Эй! — сказал он, — Что за хлам
Привалил сегодня к нам?
Что за куча всякой рвани
Без обложек, без названий?»
- Отвечали Братья Grimm:
«За привет благодарим.
Но ошиблись вы немножко —
И у нас была обложка.
Мы клочки ее храним.
Наше имя — Братья Grimm».
- 80 Книжка в толстом переплете
Закричала: «Нет, вы врете!»
— Нет, мы правду говорим! —
Отвечали Братья Grimm.
- Каталог оставил ножку,
Отстегнул свою застежку
И, откинув переплет,
Заглянул к себе в живот.

- 90 В животе у Каталога
Было чисел очень много.
— Вот, — сказал он, — пятый ряд,
Номер триста шестьдесят.
- Вдруг из отпертого шкапа
Толстый том свалился на пол
И воскликнул: «Вас ист дас?
Кто тут спрашивал про нас?
Честь имеем мы явиться —
Братья Гримм из-за границы!
- 100 — Дорогие Братья Гримм!
Сколько лет и сколько зим!
Тут растрепанные братья
К целым бросились в объятия...
- Толстый, важный Каталог
Больше хмуриться не мог
И сказал без всякой злости:
«Отдохнуть пора вам, гости,
Да и мне соснуть пора,
Спите сладко до утра».
- 110 Утром книжки оглядели
С восхищеньем свой приют:
Неужели в самом деле
Только книжки здесь живут?
- В переплетах темной кожи,
Разместившись у стены,
Словно зрители из ложи,
Книжки смотрят с вышины.
- Вдруг задачник-неудачник
Поблднел и стал шептать:
«Шестью восемь — сорок восемь,
120 Пятью девять — сорок пять».
- Книжки вскрикнули в тревоге¹²
И попятились, дрожа,
В это время на пороге
Появились сторожа.
- Принесли они метелки,
Стали залы убирать,
Подметать полы и полки,
Переплеты вытирать.
- 130 Чисто вымели повсюду.
И за вешалкой, в углу,

- Книжек порванную груду
Увидали на полу —
Без конца и без начала,
Переплеты, как мочала,
На листах каракули...
Сторожа заплакали:
- Разнесчастные вы книжки,
Истрепали вас мальчишки!
Отнесем мы вас к врачу.
140 К Митрофану Кузьмичу.
- Он вас, бедных, пожалеет,
И подчистит, и подклеит,
И обрежет, и сошьет,
И оденет в переплет¹³.
- Вышли книжки из больницы,
Починили им страницы,
Переплеты, корешки,
Налепили ярлыки.
- 150 Братья Гримм в зеленой коже¹⁴
Выступают, как вельможи,
Весь в картоне Дон Кихот
Гордым рыцарем идет,
А задачник скачет сзади
В коленкоровом наряде.
- После этого их всех
Записали в книжный цех,
А потом в огромной зале
Каждой полку указали.
- 160 Отослали братьев Гримм¹⁵
К заграничным их родным,
По соседству у колонны
Разместились Робинзоны.
Не прошло еще и дня,
Как у всех нашлась родня.
- А у Мишки неудача:
Мишке задана задача.
Стал задачник он искать,
Заглянул он под кровать,
Под столы, под табуретки,
170 Под диваны и кушетки.
Ищет в печке, и в ведре,
И в собачьей конуре.
- Мишке горько и обидно,
А задачника не видно.

Что тут делать? Как тут быть?
Где задачник раздобыть?

Остается — с моста в реку
Иль бежать в библиотеку!

180 Говорят, в читальный зал
Мальчик маленький вбежал
И спросил у строгой тети:
«Вы тут книжки выдаете?»
А в ответ со всех сторон
Закричали книжки: — Вон!¹⁶

Примечания

¹ Статья написана к 120-летию со дня рождения Маршака (отмечалось 3 ноября 2007 г.) и продолжает ряд предпринятых ее автором исследований [Гуськов 2001, 2003, 2004].

² О политике в области детского чтения, в частности деятельности В. И. Невского, и организации библиотечного дела см.: [Добренко 1997].

³ Приведем темы некоторых заданий: «Обследуйте и заполните следующую анкету об удобрениях» (способы хранения навоза, его раскладка и форма куч, где и по каким ценам можно достать удобрения и т. д.); «Обследуйте скот в деревне и заполните анкету»; «Обследуйте и заполните анкету о кормлении коров в двух известных вам хозяйствах». Аналогичны задания о корнеплодах и кормовых культурах, свиноводстве, молочных хозяйствах [Иванов 1924, с. 35–38, 136, 138]. Усиление патриотического пафоса заметно при сопоставлении изданий [см.: Иванов 1916; Иванов 1924а].

⁴ Начиная с 5 изд.: «У Скворцова Гришки». Первая строка разбивается на строки по словно.

⁵ Начиная с 5 изд. вместо строк 13–24 читается:

Горько жаловался Гоголь:
Был он в молодости щеголь,
А теперь на склоне лет
Он растрепан и раздет.

⁶ В 4 изд. строки 2–24 читаются: «— Почему без корешков / Томпсон, Нансен и Житков?» В последующих изданиях этот текст отсутствует.

⁷ Начиная с 5 изд. строки 25–27 читаются: «У бедняги Робинзона / Кожа содрана с картона, / У Крылова вырван лист».

⁸ Начиная с 4 изд. иногда вместо географии появлялась арифметика. Не в связи ли с постепенным выходом из употребления учебника географии Г. И. Иванова?

⁹ Начиная с 5 изд. строки 52–55 читаются:

Бежим в библиотеку,
Центральный наш приют,
Там книжки человеку
В обиду не дают.

В следующих изд. восстановлен эпитет «свободный».

¹⁰ В последней редакции далее появилось двустишие: «— Идем! — ответил ей Тимур. — / Ты терпелива чересчур!»

¹¹ Начиная с 5 изд. выпущены строки 62–112. Вместо них:

Беспризорные калеки
Входят в зал библиотеки.
Светят лампы над столом,
Блещут полки за стеклом.

¹² С 5 изд. нерегулярно употребляется стих «Арифметика в тревоге» или «География в тревоге».

¹³ Начиная с 4 изд. далее следует:

Песня библиотечных книг
К нам, беспризорные
Книжки-калеки,
В залы просторные
Библиотеки!

Книжки-бродяги,
Книжки-неряхи,
Здесь из бумаги
Сошьют вам рубахи.

Из коленкора
Куртки сошьют,
Вылечат скоро
И паспорт дадут.

Мчитесь под своды
Библиотеки!
Годы невзгоды
Забудем навеки!

Тяжкой неволи
Сбросила яго
Библиотечная
Вечная
Книга.

В 5 изд. последние 2 куплета выпущены, с 6-го изд. вместо них повторяется первый куплет.

¹⁴ Начиная с 4 изд. строки 140–154 выпущены.

¹⁵ Начиная с 5 изд. выпущены строки 159–162. В последней редакции взамен помещено:

Стал задачник в сотый ряд,
Где задачники стоят.

А Тимур с командой вместе
Занял полку номер двести.

Словом, каждый старый том
Отыскал свой новый дом.

¹⁶ В последней редакции далее следует эпилог.

Написал я эту книжку
Много лет тому назад,
А на днях я встретил Гришку
По дороге в Ленинград.

Он давно уже не Гришка,
А известный инженер.
У него растет сынишка,
Очень умный пионер.

Побывал у них я дома,
Видел полку над столом.
Пятьдесят четыре тома
Там стояли за стеклом.

В переплетах — в куртках новых,
Дружно выстроившись в ряд,
Блещут книги двух Скворцовых,
Точно вышли на парад.

А живется им не худо,
Их владельцы берегут.
Никогда они отсюда
Никуда не убегут!

Источники

Иванов Г. И. Картины России по географическим областям. Пг., 1916.

Иванов Г. И. Начальный курс географии. Ч. 1. 14-е изд., испр. и доп. главой «Что можно увидеть в деревне и в городе?». Л., 1924а.

Иванов Г. И. Краткий курс географии Союза Советских Социалистических Республик. 3-е изд. Л., 1924б.

Кальм Д. БЭ да МЭ, или насчет БУЗЫ // Лит. газ. 1931. 14 янв.

Чуковский К. И. Дневник (1901–1929). М.: Современный писатель, 1997.

Исследования

Гаспаров Б. М. Мой до дыр // Новое лит. обозрение. 1992. № 1. С. 304–319.

Гуськов Н. А. Ода или элегия? // Образы России в научном, художественном и политическом дискурсах. Петрозаводск: Петрозаводский гос. ун-т, 2001. С. 208–214.

Гуськов Н. А. Проблемы творческой истории цикла С. Я. Маршака «Детки в клетке» // Детский сборник: статьи по детской литературе и антропологии детства. СПб.: ОГИ, 2003. С. 220–236.

Гуськов Н. А. Мотивы сновидения и бессонницы в советской детской литературе 1930-х гг. // Пушкин и сны: сновидения в фольклоре, литературе и жизни человека. СПб.: Пушкинский проект, 2004. С. 282–291.

Добренко Е. А. Формовка советского читателя. СПб.: Академ. проект, 1997.

Манн Ю. В. Динамика русского романтизма. М.: Агент Пресс, 1995.

Петровский М. С. Диалог о столе: (М. Цветаева и С. Маршак) // Памир. 1989. № 2. С. 117–127.

Фриче В. М. Очерк развития западноевропейской литературы. М.: Моск. отд. гос. изд-ва, 1922.

РЕЦЕНЗИИ

М. Черняк

АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ УЧЕБНИК ДЛЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ, ИЛИ «ЛИТЕРАТУРНАЯ МАТРИЦА» КАК «РАБОТА НАД ОШИБКАМИ»

Статья посвящена книге «Литературная матрица», написанной современными писателями и представляющей собой современное прочтение классической литературы, изучаемой в школе.

Ключевые слова: классическая литература, современная литература, читательская компетенция, учебник по литературе

Дефицит читательской компетенции, масштабное отторжение современным читателем классики связано во многом с определенной культурной аллергией на школьный курс литературы. Система подмен, подделок и переделок, симулякров, клонов, пересказов и адаптаций, захлестнувшая прозу рубежа XX–XXI вв., свидетельствует об отказе от построения особой литературной реальности. Классика «золотого века» является для современной российской литературы своеобразным резервуаром, откуда она черпает мотивы, сюжеты, темы, постоянным и неиссякаемым источником национальной мифологии. Достаточно перечислить несколько произведений последних лет, чтобы убедиться в том, что диалог с классическим текстом начинается уже с заглавия: М. Угаров «Облом off», О. Богаев «Башмачкин», В. Леванов «Смерть Фирса», Б. Акунин «Чайка», А. Слаповский «Вишневы садик», Л. Улицкая «Русское варенье», Н. Садур «Зовите Печориным», А. Королев «Дама пик», Я. Веров «Господин Чичиков» и мн. др.

Мы вступаем в эпоху Web 2.0, в условиях которой придется учиться жить и писателю, и читателю. С технологической точки зрения Web 2.0 — это массовые сервисы, дающие пользователям возможность самостоятельно производить контент (дневники, статьи, сборники ссылок и т. д.) и позволяющие создавать сообщества, социальные сети, коллективные блоги и т. д. Идея «коллективного разума», наглядно воплощенная, например, в онлайн-овых

библиотеках и социальных сетях, затронула не просто методы создания веб-сайтов, но сами основы человеческой цивилизации, поставив под угрозу традиционные культурные ценности. В связи с этим стали так популярны сегодня разговоры о создании неких «читательских списков», призванных сохранить исчезающий и изменяющийся на глазах культурных код. Так, например, широкую дискуссию в экспертной среде вызвало предложение В. Путина сформировать список из 100 книг, определяющих отечественный «культурный канон», которые должен прочитать каждый выпускник школы. Споры прежде всего ведутся вокруг критериев отбора этих 100 книг. Ведь разнообразными списками «по интересам», составляемыми различными читательскими сообществами, пестрит интернет. Так, на одном из ресурсов есть сообщество «Дочитатьсь до Апокалипсиса: книжный вызов 2012» (<http://www.diary.ru/~challeng999/?oam&from=240>), в котором люди составляют примерный список книг, которые собираются прочитать за текущий год.

Последние годы не смолкают дискуссии о смерти читателя, об утрате литературоцентризма в обществе, о ЕГЭ по литературе и о статусе этого школьного предмета. Недавно на одном из литпорталов была опубликована любопытная информация: «когда тульским школьникам предложили подчеркнуть в анкете слово, характеризующее их отношение к великим русским писателям (“читал” — “не читал”, “понравилось” — “не понравилось”), то более 40 % вписали не предусмотренное опросником “ненавижу”...» [Кудимова 2010].

Нельзя не согласиться с Андреем Битовым, полагающим, что «важно научить читать, а не проходить литературу. Проходить литературу нельзя, ее проходит каждый сам внутри себя». Поэтому можно утверждать, что появление «Литературной матрицы» было продиктовано нашим временем.

В чем же своеобразие этого литературного проекта? Это действительно необычный «учебник», который журналисты сразу же назвали «альтернативным». В нем о каждом русском классике, включенном в школьную программу по литературе (это было принципиально), пишет современный писатель. В предисловии к изданию составители В. Левенталь, С. Друговейко-Должанская и П. Крусанов отмечают:

Необходимо разрушить самый стойкий предрассудок: будто бы чтение хорошей литературы — это такое уж безусловное удовольствие. Стоит признаться, что даже маленькая порция пломбира явно способна доставить куда более очевидное удовольствие, нежели многочасовое погружение в какие-нибудь там «Мертвые души». Ведь читать гораздо труднее, чем просто душно облизывать пломбирный шарик?

Прочитать вместе со школьниками или *перечитать вместе* с учителями-словесниками и всеми, кто любит русскую литературу, тексты, с помощью которых можно многое понять про нас сегодняшних, — цель авторов книги. «Авторы сборника — “простые читатели”, ... но, будучи сами писателями, они в силу устройства своего ума способны заметить в книгах своих почивших в бозе коллег нечто большее, нечто более глубинное, нежели обнаружит самый искушенный филолог», — говорится в предисловии к двухтомнику. Критик Наталия Иванова справедливо назвала этот проект групповым явлением и коллективным протестом «против того унижительного положения, в которое поставлена литература. Это реакция на отмену выпускных экзаменационных сочинений в средней школе» [Иванова 2011].

Уникальность книги очевидна — это, действительно, живая книга об отечественной словесности, рожденная в живом и непосредственном диалоге с активными и яркими представителями современного литературного процесса XXI в. Наши современники (каждый по-своему) строят своеобразные мосты между русской классикой и новейшей литературой. В явной субъективности точек зрения на классические имена есть особая привлекательность: писатели, каждый из которых сам по себе яркая творческая личность, неожиданным и нестандартным прочтением зачастую провоцируют читателя, заставляя его по-новому воспринять классический текст. Пушкин глазами Петрушевской, Лермонтов глазами Битова, Горький глазами Быкова и т. д. — это яркий пример диалога веков, культур, эстетических систем, взглядов на прошлое и настоящее России, на вечные вопросы быта и бытия.

40 современных писателей были приглашены петербургским издательством «Лимбус-пресс» для реализации этого проекта (автор идеи — Вадим Левенталь). Сразу возникает вопрос о выборе авторов (ведь современных писателей значительно больше) и о том, как, в свою очередь, писатели выбирали «своего» классика. Павел Крусанов, главный редактор издательства «Лимбус-пресс», сказал на презентации издания:

Это была необычная идея, чтобы современные российские писатели — не детективщики, не сочинители любовных романов, а те, кто входит в шорт- и лонг-листы серьезных литературных премий, — писали бы о классиках. Таким образом, представлены два слоя, два среза русской литературы, классика и современность, и здесь есть возможность пересечения и появления новых смыслов.

Конечно, по разным причинам не все соглашались и не все могли принять участие в проекте. Постепенно сужался и круг «классиков»

для выбора. Так, например, Андрей Мелихов рассказал, что его попросили написать статью про Некрасова, чтобы в какой-то степени «уравновесить» статью Майи Кучерской, в которой явно звучит критическое отношение к поэту:

Вдохновенный певец тоски и смерти, эклектик, то и дело проваливающийся в полную безвкусицу, двоечник, недоучка, не знавший ни одного иностранного языка... Вместе с тем обладатель изумительного музыкального поэтического слуха и чувства ритма, соединивший музыку и слово задолго до того, как была высказана идея синтеза искусств. Умный и удачливый организатор литературного процесса, тонко чующий конъюнктуру, культуртрегер по призванию. Таков Некрасов.

«Для кого вообще эта книга?» — задает риторический вопрос Вадим Левенталь. — Уж конечно, не для тех, кто ковыряет в носу на уроках литературы, кто прочитал и заучил, что Тургенев замечательно описывал русскую природу, оттарабанил это на уроке и остался доволен. Такому товарищу достаточно стандартного учебника, если товарища вообще удастся заставить его прочитать. Однако для школьников, которые литературой действительно заражены, если какая-то книга вообще и может быть учебником, то только такая, как «Литературная матрица». Я, например, прекрасно помню, как меня тошнило от учебников по литературе в девятом классе и как в десятом нам сказали, чтобы мы не смели этот учебник вообще брать в руки» [Левенталь 2011]. Однако многие оппоненты «Матрицы» говорили о том, что сама идея книги не такая уж и новая. Подобные эксперименты предпринимались во Франции, да и практически в каждом поколении русских писателей были попытки своего, *личного* прочтения своих предшественников, причем, попытки иногда очень яркие, ставшие позже классическими. «На фоне Пушкина — есть это уже у наших классиков. Гоголь — о Пушкине. Достоевский — о Толстом. Тургенев — о Шекспире, о русском Гамлете. <...> И все русские писатели — отдельным томом! — от Гоголя до Ахматовой, Цветаевой, Битова, Петрушевской, — разумеется, через Хармса, — о Пушкине», — перечисляет Н. Иванова [Иванова 2011].

С. Друговейко-Должанская, редактор двухтомника, мечтающая о думающем читателе, призналась в одном из интервью: «самому старательному читателю неизбежно уготована участь пушкинского героя, который *отрядом книг уставил полку, / Читал, читал, а все без толку: / Там скука, там обман иль бред; / В том совести, в том смысла нет; / На всех различные вериги; / И устарела старина...*». Читать не «без толку» можно лишь в том случае, когда понимаешь, что «старым бредит новизна» [Друговейко-Должанская 2011].

Учитывая, что любое литературное произведение не существует без читателя, уместно вспомнить замечательные слова критика начала XX в. А. Горнфельда о том, что «каждый новый читатель “Гамлета” есть как бы его новый автор», каждое поколение создает свою историю литературы, прочитывает классику глазами своей эпохи. В связи с этим, безусловно, возникает вопрос о субъективности каждого нового прочтения. «Возможно, сегодняшнему читателю нужна не стройная концепция, а мозаика, хаос, из которого он сам смог бы сконструировать свою собственную русскую литературу, — подобно мозаике “Литературной матрицы”», — полагает современный критик [Угольников 2011]. Этот хаос создается зачастую особым приемом «наложения»: язык и понятия современной молодежи активно используется при разговоре о классическом тексте. Так, Евгений Мякишев объявляет Заболоцкого «Dj-ем», Татьяна Москвина Островского — «логокомпонитором», Андрей Левкин Тургенева — «литературным менеджером», Сергей Болмат Чернышевского — «первым популистом» и т. д. Молодой критик Е. Погорелая, во многом критически отнесшаяся к «Литературной матрице», признает, что больше всего удались статьи там, где прошлое поверяется современностью, а классический текст прочитывается авторами как объяснение текущего дня, часто — как предисловие к *новому времени*. Поэтому книга вполне может быть использована молодым читателем в «качестве пособия по моделированию ситуаций, которые могли бы приблизить классический текст к повседневности, проясняя школьникам как характер литературных героев, так и актуальность событий, происходящих *здесь и сейчас* и во все времена. В данном случае незаменимым становится “грибоедовское” эссе Шаргунова, сближающее “комедию нравов” с котирующейся среди школьников зарубежной литературой, а образы русского поколения “новых людей” — с представителями “золотой молодежи”, втихую диссидентствующими в университетах, влюбленными, расстающимися, ищущими пути в современной действительности» [Погорелая 2011].

Н. Гоголь глазами петербургского философа Александра Секацкого, Л. Толстой, прочитанный Валерием Поповым, И. Бунин в интерпретации Александра Кабакова или И. Гончаров, представленный Михаилом Шишкиным, — это всё многочисленные и зачастую противоречивые ракурсы этого нестандартного пособия. Безусловно, одним из самых частых вопросов при широком обсуждении этой книги был выбор авторов статей. Так, например, Л.

Данилкин, иронически спрашивал: «Правда ли, что для того, чтобы обратиться к Есенину, нужен в качестве посредника Садулаев? А для Пушкина — Петрушевская? А для Маяковского — В. Тучков? С какой стати?» [Данилкин 2011]. Есть, конечно, и точные попадания. Так, например, представитель «нового реализма» начала XXI в. Роман Сенчин рассказывает о явно очень близком для себя авторе — реалисте начала XX в. Леониде Андрееве, полагая, что «история, как известно, развивается не линейно, и многое из того, о чем писал Леонид Андреев век назад, к сожалению, повторяется, и, к счастью, мы многому, благодаря его книгам, можем научиться, многое предотвратить». А Ольга Славникова, вошедшая в литературу романом «Один в зеркале», в котором явно угадывались мотивы набоковской «Лолиты», с огромной любовью пишет именно нем:

У читателя, <...> открывающего книгу Владимира Набокова, может сильно закружиться голова. Фраза, начавшись году в 1910-м под Петербургом, завершается в Берлине, в середине тридцатых годов. Фраза держит на себе столько метафор и смыслов, точно грамматическая конструкция ее сделана из титана. «Зачем все это? — спросит балбес, которого от Набокова загощило. — Разве нельзя проще?» Извините, нельзя [Славникова 2010].

Сегодня, когда происходит «инфляция классики», классическое наследие по-разному встраивается в новую сеть отношений. Однако классика, являясь центральным компонентом культуры, задает общую систему координат, играет роль своеобразного горизонта, к которому устремлены взгляды современных писателей; она оказывается всеобщим коммуникационным кодом в литературе, универсальным языком, понятным для людей разных эпох. Авторы «Литературной матрицы» могли бы, наверное, подписаться под словами Петра Вайля и Александра Гениса: «Классика — универсальный язык, основанный на абсолютных ценностях. Русская литература золотого XIX в. стала нерасчленимым единством, некоей типологической общностью, перед которой отступают различия между отдельными писателями» [Вайль, Генис 1999, с. 5].

По мнению социолога литературы Бориса Дубина, в школе «классические произведения включаются в процессы общей социализации — усвоения норм правильного поведения», но при этом, как показывают эмпирические исследования, «школьные программы по литературе, включающие на нынешнем этапе не более 1 % всей наличной словесности, приходят во все большее противоречие с реальными ориентациями и кругом чтения подростков и молодежи. Содержательное опустошение понятия классики для читателей,

отсутствие навыков интерпретации, подавляемых жестокой нормативностью суждений, приводят к тому, что рецепция образцов классической литературы приближается к восприятию развлекательной словесности» [Дубин 2010, с. 39]. Вот два недавних ответа девятиклассников (кстати, мало удивляющих учителей-словесников) на вопрос о том, чем заканчивается роман в стихах «Евгений Онегин»: «Татьяна бросилась под поезд, так как ее оставил муж», «Онегин убил Татьяну».

Критик Виктор Топоров иронически воспринял «Литературную матрицу» как сорок два примера того, как надо отвечать на университетском экзамене. Прочитав «Матрицу», он выставил всем оценки:

Второй отвечает Людмила Петрушевская. У нее Пушкин. О котором что и сколько ни скажи, всё будет мало и всё неправда. Студентка под села к столу в шляпке; она волнуется, говорит путано и коряво. Чувствуется, что ей хочется спеть, но она не решается. И в общем-то понятно, почему не решается, — стихов Пушкина она наизусть не помнит. Зато помнит, что солнце русской поэзии убили. Что Дантес, отправляясь на дуэль, поддел кольчугу. Постепенно понимаешь, что к экзамену ее готовила запойная и забубенная подруга из числа бывших интеллигентных людей, — и говорит она на экзамене голосом этой подруги. Время — день. Даже, строго говоря, утро. Поэтому без колебаний ставлю Людмиле Стефановне отлично и отпускаю ее с миром. Да и подруга наверняка заждалась [Топоров 2010].

Эссе Петрушевской «О Пушкине», выложенное еще до выхода книги на OpenSpace, вызвало наибольшее количество противоречивых откликов. Так, критик Сергей Беляков возмущенно пишет: «Читатели дивились: ужель та самая Петрушевская? Не розыгрыш ли это? Кто-то предположил: пародия на советский учебник. Кто же пишет о художнике, не касаясь творчества, не цитируя ни строчки (эпиграммы не в счет), зато подробно пересказывая все слухи и сплетни? Только желтая пресса» [Беляков 2010]. Споры об эссе Петрушевской, безусловно, отсылают к другим спорам — о «Прогулках с Пушкиным» Абрама Терца (А. Синявского), начавшихся с провокационной фразы: «Пушкин вбежал в русскую литературу на тонких эротических ножках». Вообще, пушкинская мифология строилась на протяжении двух веков, «фундамент ее закладывал сам поэт при активном соучастии его друзей, недругов, собратьев по музе и литературных противников. Каждое поколение затем создавало “своего” Пушкина, а всякий уважающий себя русский *homme de lettres* выдумывал нечто под названием “Мой Пушкин”, реализует этот субъективный образ в стихах, прозе, статьях или в устных беседах. Все это теперь нельзя просто отбросить, все это невозможно игнорировать: сказанное и написанное о Пушкине стало

частью русской культуры, вросло в нашу жизнь и в наш язык», — справедливо считает писатель и критик Владимир Новиков [Новиков 1999]. Очевидно, что отталкиваясь именно от мифологического восприятия «нашего всего», и пишет о «своем Пушкине» Петрушевская. «Тронуть человека можно только жестким рассказом о страданиях другого человека. Но доказать никому ничего нельзя», — говорит писательница. И начинает рассказ о Пушкине с фразы: «Пушкин был великий поэт и несчастливый человек с предначертанной судьбой быть рано убитым». И пишет об этой трагической судьбе, основываясь, скорее, не на всем объеме современного знания о поэте, а на мифах и легендах о Пушкине.

Павел Крусанов признался, что идея учебника увлекла его своей провокативностью и авантюризмом. Важно, что учебник (да и учебник ли это в строгом понимании слова?) очень демократичен. Под одной обложкой соединились представители разных писательских поколений — от «живых классиков» (А. Битов, Л. Петрушевская) до молодых представителей «нового реализма» (С. Шаргунов, Г. Садулаев и др.). Читателю предоставлена прекрасная возможность, обращаясь к классическим текстам русской литературы, услышать голос современной литературы. При всей необъективности взглядов на классику перед нами объективная картина современной литературы во всей ее противоречивости, пестроте и дискуссионности.

Писатель Илья Бояшов считает, что главный адресат этого учебника — школьный учитель, который может использовать на уроках неожиданные, часто спорные мысли, которыми просто перенасыщен, как густой раствор, этот учебник. Книга написана так, чтобы с ней было удобно работать и школьникам, и учителям средней школы, и преподавателям и студентам вузов: каждая из глав относительно автономна, потому читатель получает возможность формировать собственный «маршрут» изучения курса. Татьяна Москвина (автор статьи об А. Н. Островском), назвав появление этой книги праздником на улице литературы, просто заявила, что «Литературная матрица» — «это шанс поумнеть. Это отличная пища для головы. Как сегодня заставить читать классику? Как ее вписать в наш, другой, яркий, по-другому говорящий мир? И вот выходят сорок человек и говорят хором (я это называю «логособорность») от имени настоящего о прошлом. В каждой статье дрожит личная нота».

Книга, состоящая из двух томов и более 1200 страниц, объединяющая, как уже говорилось, сорок писателей, каждый из которых имеет особый путь в литературе, априори не может быть ровной

и монолитной, она полифонична по своей сути. Иногда писатели намеренно провоцируют читателя. Так, например, писатель Сергей Шаргунов, ворвавшийся в литературу с молодежной повестью «Ура!», в статье о «Горе от ума» («Космическая карета, или Один день панка») исходит из того, что «подлинно свободная личность всегда одинока, но в случае Чацкого мы получаем максимальную заостренность одиночества. Поэтому эта пьеса так современна всегда». Чацкий Шаргунова — панк: «Или вы чувствуете себя настолько свободным, дорогой читатель, чтобы поддержать панка Чацкого? Лично я Чацкого люблю. И в школе любил. Недопонимал, а любил. И вы его полюбите, если сумеете. И даже если вы эту статью читать не стали и заглянули сейчас в концовку, все равно предлагаю вам набраться геройской отваги, и Чацкого полюбить». Но за этим вызовом и эпатажем очевиден глубинный интерес к Грибоедову, тонкость и точность анализа текста. Сергей Беляков, с предубеждением отнесшийся уже даже к названию статьи, пишет:

Вот теперь, прочитав эссе, я готов признать: да, Грибоедов — панк, а кто же еще? Более того, он, несомненно, марсианин. И в этом Шаргунов тоже прав. А еще Шаргунов и в самом деле попытался решить задачу, поставленную перед авторами учебника: побудить школьника и студента читать русских классиков так, как «читают их авторы этой книги, — не сдерживая слез, сжимая кулаки, хохоча и замирая от восторга, гневаясь и сходя с ума». Шаргунов рассказывает современному читателю, не всегда грамотному, часто ленивому и не слишком любопытному, о «солнечном» таланте Грибоедова и пьесе, «где каждая фраза — как глоток шампанского, колючий и головокружительный» [Беляков 2010].

Сергей Носов, тонкий и глубокий петербургский писатель, начинает свою главу о Достоевском с поиска того, что приближает его к классику:

В общем, я думал-думал и придумал, что меня с Достоевским связывает, и сразу как-то вздохнул свободно. Собственно, тут и думать долго не надо было, потому что речь идет о связи предельно формальной. Но — выразительной. Имею в виду место жительства. Так получилось, что я с рождения живу недалеко от Сенной площади. Есть такая в Санкт-Петербурге. А окрестности Сенной площади — самые что ни на есть «достоевские» места. Если кто не читал еще «Преступление и наказание», они там описаны. Да и сам Федор Михайлович Достоевский долгие годы жил поблизости.

Этот взгляд «по-соседски» на изученного вдоль и поперек Достоевского обеспечивает Носову совершенно неожиданные результаты. Вообще, для многих «сюжетов» «Литературной матрицы» свойственен мотив присвоения «классика», подобно тому, как делала это Марина Цветаева в «Моем Пушкине». Вот и Андрей Битов, начиная разговор о Лермонтове, пишет: «Все, что я напишу, я по-

стараюсь написать не столько о Лермонтове (что-то вам расскажет учитель, что-то написано в учебнике, что-то вы легко скачаете из Интернета). Сколько для Лермонтова. Ну, и для себя, конечно». Герман Садулаев, писатель совсем иного литературного поколения, пишет скорее не только про Есенина, сколько про глубоко личные секреты открытия своего поэта:

У нас дома на стенке висела досочка с портретом Сергея Есенина. Портрет был выжжен паяльником по дереву. На портрете Есенин был в профиль, с трубкой. В каждой четвертой советской семье был на стеночке точно такой же выжженный Сергей Есенин. И нос у него был рязанский, картошкой. Как и у меня. За это я Есенина особенно сильно уважал. Стало быть, не только с точным профилем можно стать великим поэтом! <...> Но дело было, конечно, не только в носе. Дело было в стихах. Стихи Есенина — главный его портрет, выжженный словом, по сердцу [Садулаев 2010].

Одним из ярких отличительных черт практически всех глав «матрицы» является то, что они рифмуются и перекликаются с творчеством их авторов.

Солжа любить невозможно. Все равно что любить будильник. Или микроволновку, бампер. Его сочинения невозможно пересказать перед сном, у костра или у экзаменационных дверей, хотя он «перепыхивал», по-нынешнему — «взрывал мозги», но теперь от ядерных и ядовитых взрывов «Архипелага ГУЛАГ» остались отблески на ночном небе, да и про те сомневаешься — не подкрашивает ли облака тепловыделительная деятельность очаковской ТЭЦ,

— начинает свою главу об А. Солженицыне писатель Андрей Терехов [Терехов 2010]. Казалось бы, эпатаж, вызов, развенчание гения. Да нет, это стиль жесткого, острого писателя-публициста, автора романа «Каменный мост», удостоенного в 2009 г. премии «Большая книга». Кстати, критики называют Терехова самым верным учеником Солженицына в современной литературе, поэтому его размышления о Солженицыне столь личные и столь болезненные. Он множит и множит вопросы, пытаясь понять, что потеряла русская литература, утратив свою «учительную миссию»: «Руслит просияла как церковь — со своим Христом (Пушкиным), апостолами, евангелистами, раскольниками, митрополитами, певцами в хоре, расколоучителями и юродивыми, а последний (Солж) числился в сторожах и носил на поясе золотой ключик от церковных ворот — куда делся ключик?».

Щедро рассыпаны по «Литературной матрице» неожиданные и глубокие интерпретации классических текстов. В этом ряду особое место, безусловно, занимает эссе Михаила Шишкина о романе «Обломов», который автор называет «великим русским триллером, в котором налицо преступление — русская нежизнь». Когда-то в

школьных учебниках обязательно приводили фразу И. С. Тургенева «Пока останется хоть один русский — до тех пор будут помнить Обломова». Действительно, этот роман как никакой другой вскрывает особенности русского менталитета. Шишкин исходит из того, что вся сила и непреходящая современность романа Гончарова в том, что это — своеобразный римейк русского инициационного мифа:

Раскручивая обломовскую спиральку ДНК, приходишь к главному богатырю древнерусского эпоса. Не находим ли мы абсурдно-комические черты гончаровского лежебоки в былинах об Илье Муромце, который первые 33 года своей жизни провел на лежанке, поплеывая в потолок. <...> Поколения «русских мальчиков» мучаются вопросом о смысле их жизни на замордованной то тираними, то свободой родине. Сформированное мифом сознание шепчет на ухо ответ: можно спать до тех пор, пока не появится высокая цель, ради которой стоит принести свою жизнь в жертву. Герой быliny становится литературным отцом Обломова. Иван Гончаров называет своего персонажа Ильей Ильичом. Действие, а вернее, бездействие романа начинается с того, что герою 33 года и он их тоже проводит на лежанке.

Дмитрий Быков, автор статьи о Максиме Горьком, объяснил, что, так как уже несколько лет преподает в средней школе, ему было легко сделать текст интересным для подростков:

Что стоит читать у Горького? Условимся, что речь у нас не о программе, а о самообразовании, выборе для личного пользования; Горький — писатель полезный, в том смысле, что учит — как всегда и мечтал — деятельному отношению к жизни. Проповедь терпения он яростно отвергал как вредную в российских условиях. Горький мастерски вызывает отвращение, презрение, здоровую злобу — разумеется, у читателя, который вообще способен выдержать такую концентрацию ужасного. Это писатель не для слабонервных, но тем, кто через него прорвется, он способен дать мощный заряд силы, а пожалуй, что и надежды: все по его любимцу Ницше — «что меня не убивает, делает меня сильнее» [Быков 2010].

«Этот двухтомник — не игра в учебник, а именно что учебник по литературе, причем долгожданный, это я вам говорю как опытный педагог, — сказал Дмитрий Быков в интервью корреспонденту еженедельника «The New Times». — У нас в школах долгое время вообще не было ничего приличного, только либо нечто занудное, либо что-то очень претенциозное, и только в прошлом году появился хороший учебник Игоря Сухих из Петербурга. Но ни по эмигрантской, ни по постсоветской литературе пособий как не было, так и нет, так что двухтомник очень своевременен».

А главный редактор газеты «Литература» Сергей Волков, оценив «Литературную матрицу» как «остро авторскую», признался: «Для меня, как для учителя литературы, важно, чтобы на уроке была искра интереса. Из чего она будет высечена — дело второе. И писатели,

и ученые — все пойдет в дело, главное, пусть говорят толково и интересно» [Волков 2010].

«Литература подлинная дает человеку счастье. Она меняет систему ценностей: мир, пропущенный через призму художественного, радует больше, чем деньги, и, когда денег нет, остается с тобой. Подлинная литература защищает своего читателя от мерзостей жизни», — пишет Ольга Славникова. Для авторов книги принципиально именно такое отношение к литературе. Вспомним, что одним из значений слова «матрица» является следующее: «углубленная копия, снимаемая с набора на картоне, свинце, пластмассе и т. п., для отливки стереотипов, с которых производится печатание». На самом же деле, «Литературная матрица» в какой-то степени вручает читателю «охранную грамоту» от стереотипов, пошлости, штампов, готовых решений, потому что иногда в представленных текстах что-то раздражает, что-то вызывает яростное несогласие, что-то — удивление, что-то — настоящий восторг перед глубиной нового прочтения, но она радует возможностью *думать вместе* не только с классиками русской литературы, но и с писателями XXI в. Не это ли главное в альтернативном учебнике?

Источники

Быков Д. Сам себе человек. Максим Горький (1868–1936) [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.rus.ec/b/256180/read#t6> (дата обращения: 26. 06. 2012).

Садулаев Г. Словом по сердцу. Сергей Александрович Есенин (1895–1925) [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.rus.ec/b/256180/read#t10> (дата обращения: 26. 06. 2012).

Славникова О. Дар Владимира Набокова. Владимир Владимирович Набоков (1899–1977) [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.rus.ec/b/256180/read> (дата обращения: 26. 06. 2012).

Терехов А. Тайна золотого ключика. Александр Исаевич Солженицын (1918–2008) [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.rus.ec/b/256180/read#t26> (дата обращения: 26. 06. 2012).

Исследования

Беляков С. Плоды просвещения // Частный корреспондент. 3 нояб. 2010 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.chaskor.ru/article/plody_prosveshcheniya_20800 (дата обращения: 26. 06. 2012).

Вайль П., Генис А. Родная речь. М., 1999.

Данилкин Л. Прекрасный дилетантизм [Электронный ресурс]. URL: <http://www.afisha.ru/book/1728/> (дата обращения: 23. 08. 2011).

Друговойко-Должанская С. «Для чего нужно читать?» уроки литературы должны быть не уроками словесности, но уроками нравственности: актуальное интервью // Частный корреспондент. 2010. 23 нояб. [Электронный ресурс]. URL: http://www.chaskor.ru/article/svetlana_drugovejko-dolzanskaya_dlya_chego_nuzhno_chitat_20946 (дата обращения: 26. 06. 2012).

Дубин Б. Классика, после и рядом: Социологические очерки по литературе и культуре. М: Новое лит. обозрение, 2010.

Иванова Н. Цепь. Дуб. Котученый (современная словесность в зеркале русской классики) // Знамя. 2011 № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://magazines.russ.ru/znania/2011/1/iv15.html> (дата обращения: 26. 06. 2012).

Кудимова М. Пустыня реального // Лит. газ. 2010. 15 дек. (№ 51) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lgz.ru/article/14897/> (дата обращения: 23. 08. 2011).

Левенталь В. Лит-ра по-петрушевски [Электронный ресурс]. URL: <http://www.saltt.ru/node/5018> (дата обращения: 23. 08. 2011).

Новиков В. Двадцать два мифа о Пушкине // Время и мы. 1999. № 143. С. 89–103.

Погорелая Е. О забытой недотыкомке. Как писать историю русской литературы // Вопр. литературы. 2011. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <http://magazines.russ.ru/voplit/2011/4/po7.html> (дата обращения: 26. 06. 2012).

Сергей Волков: «“Матрицу” мы читаем ради субъективности» // Time Out. Москва. № 43 / 1–7 нояб. 2010 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.timeout.ru/journal/feature/15970/> (дата обращения: 26. 06. 2012).

Топоров В. «Как обмануть профессора?» // Частный корреспондент. 2010. 2 нояб. [Электронный ресурс]. URL: http://www.chaskor.ru/article/kak_obmanut_professora_20788 (дата обращения: 26. 06. 2012).

Угольников Ю. Литературная матрица // Октябрь. 2011. № 7. С. 165–171.

О. Кошелева

НОВАЯ КНИГА О ДЕТСТВЕ

Рецензия на кн.: Конструируя детское: филология, история, антропология. М., 2011 / под ред. М. Р. Балиной, В. Г. Безрогова, С. Г. Маслинской, К. А. Маслинского, М. В. Тендряковой, С. Шеридана. М.; СПб.: «Азимут»; «Нестор-История». 552 с.: ил. (Труды семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики». Вып. 9).

«Конструируя детское» — сборник не просто солидный, а — очень солидный, в него входят 33 статьи общим объемом более 35 п. л. Казалось, что его прочтение — это нелегкий труд, но нет! — читать его было мне на удивление легко и увлекательно. И хотя авторы статей, как отмечено в предисловии, «стоят на разных теоретических позициях», живут в разных странах и являются представителями разных специальностей (филологи, историки и антропологи), книга каким-то чудом получилась органичной, авторы «исполнили» ее в унисон, как слаженная группа оркестрантов.

Стилистика книги такова, что доступна широкому читателю. Особый интерес, я уверена, она вызовет у читателя зрелого возраста, в детстве испытавшего то, о чем пишут авторы. Он не понаслышке знаком с теми произведениями, о которых идет речь в статьях; ему будет приятно, с одной стороны, снова окунуться в мир детской книги, оживить ее в своих воспоминаниях, с другой — увидеть ситуацию со стороны взрослого личного опыта, ощутить, как «конструировалось» его детство и как теперь он сам «конструирует» чужое. Однако в сборнике нет никакого «плача по утраченному»: читателю будет интересно осваивать новые аспекты современного детства, например, различные детские медиа (например, виртуальный клуб «Пингвин»), которые формируют граждан мира, возвращение пионеров-героев в постмодернистском контексте, и мн. др.

Тема конструирования детства переходит из статьи в статью, каждый раз поворачиваясь новой гранью. «Детство» на страницах сборника перестает быть некоей абстрактной, общечеловеческой категорией, «возрастным периодом». Оно оказывается многообразным, если взглянуть на него исторически: в разные времена детство по-разному моделировалось взрослым обществом в соответствии с

его представлениями о мире и человеке. Авторы стремятся ответить на вопросы о том, как создается, конструируется «образ» или «концепт» детства в той или иной культуре, исходя из каких принципов, какими средствами, с какими целями? Поэтому «Конструируя детское» — хотя и не прозрачное, но тем не менее удачное название книги, точно отражающее ее суть.

Общий взгляд на сборник позволяет выделить в нем следующие основные проблемы:

1. Как «делалась» литература для детей вообще и для школы в частности в разные исторические периоды? Как она отбиралась? Как сопрягаются книги для детей разных национальностей, как осуществляется их перевод, транслируются «дух», «образ», «понятия»?
2. Каковы тенденции и феномены постмодерна в культуре, связанной с детством, в первую очередь, в литературе?
3. Как изображались дети и какую смысловую нагрузку имел образ ребенка в том или ином произведении?
4. Каковы проблемы «темных сторон» детства (школьная дисциплина, сиротство, преступность, детские доносы, детство «в закрытом городе»)?
5. Как сопрягается культура взрослых и детей в разных контекстах и пространствах?
6. Проблема глобального и национального в новой культуре детства.

Для решения этих проблем привлечен обширный материал: литература, кинематограф, интервью, школьные и правовые документы, журналистика, статистика, этнографические наблюдения и проч. Я не буду рассматривать все вышеуказанные проблемы сборника, а сконцентрирую свое внимание по большей части на отечественной литературе и школе.

Большинство рассмотренных авторами текстов связано со школой — институтом, в котором подросток подвергался «обработке» на благо отечества и государства. Но следует отметить, что школьный контекст авторы-литературоведы оставляют без особого внимания, концентрируясь, как им и подобает, на текстах, однако он, помимо их намерений, ясно проступает во многих статьях.

Детская и юношеская литература в книге получила явный приоритет по сравнению с другими источниками, и представлена она весьма разнообразно: детские журналы, детская романтико-приключенческая литература, фантастика, советские пьесы для юношества, школьная повесть, учебники, воспоминания. Но рассматриваются

эти тексты не столько с позиций литературоведения, сколько с позиций истории детства. Яркий пример такого подхода — статья *М. С. Костюхиной* «Шитье и рукоделие в нравоучительных нарративах для девиц». Образцовая девочка, как демонстрируют нам тексты XVIII, XIX, и отчасти XX вв., воспринималась во всех слоях общества как рукодельница, умеющая шить и вышивать. Рукоделие концентрировало в себе множество женских добродетелей: прагматичность, скромность, экономность, трудолюбие и др. Идеал рукодельной девицы, появившийся еще в Средневековье и не изгладившийся в советские времена, отразила и растиражировала литература, его как данность воспринимали дети и родители, сажавшие своих дочерей за пяльцы, на него работало производство, создавая детские наборы для шитья — лучший подарок для девочки. Но, как показывают воспоминания, соответствовать образу, который властно требовало общество, для многих девочек было мучительно. Ушли в прошлое прежние идеалы, а с ними и престиж рукоделия. Сегодня это довольно редкое хобби, и подарить современной девочке набор для вышивания рискнет разве что ее прабабушка.

Детская литература отразила резкие переломы в отечественной истории и культуре. Они сформировали дореволюционное, советское, военное, перестроечное, постмодернистское детство и создали ситуацию, когда родители и дети воспитывались на разных идеалах. Однако как соотносятся друг с другом эти разные времена? Все статьи, взятые вкуче, наводят на мысль, что ни один период не исчезал совсем, он растворялся в последующем, как сахар в жидкости, утратив твердую форму, все же оставляет свой вкус.

С первых лет установления советской власти детская литература воспринималась как важный фактор влияния на детей и была поставлена под строгий контроль. Она стала полем битвы за новое поколение. Главной воительницей на нем оказалась Н. К. Крупская, пытавшаяся не только создать новую, позитивную, классово осмысленную и сугубо реалистическую литературу для детей, но и оградить их от старой «совершенно пропитанной буржуазной идеологией», от Жюль Верна, Киплинга, Андерсена, от суеверных народных сказок. Но выиграть битву Крупской не удалось — хорошая литература оказалась сильнее, в конечном итоге, Надежда Константиновна стала признавать, что детям нужна «высококачественная» литература, на которой она сама и воспитывалась, и, как утверждает *Ж. М. Олич* (статья «Новый взгляд на товарища Крупскую»), в конце жизни «со смутной тоской оглядывалась на

прошлое России». В те же 1920–1930 гг., как показывают *М. Балина* и *С. Шеридан* (статья «Проблемы глобализации в детской литературе: к истории вопроса (перевод с французского в ранний советский период)»), французская классическая литература, пользовавшаяся большой популярностью в юношеской аудитории XIX в., не только продолжала публиковаться, но и «прорастала» своими сюжетами в произведениях новых советских авторов (например, «Плен» Л. Гумилевского или «На графских развалинах» А. Гайдара). Несмотря на давление и контроль партии над детской литературой, писатели и переводчики умело его обходили, вписывая произведения в «транснациональную идею человеческого братства». В нее легко попадали приключения бедных, но храбрых героев, выступающих на стороне добра, которых вполне достаточно было сделать пионерами, чтобы к ним не было никаких идеологических претензий.

О том, как под пером талантливых писателей, воспитанных на классической литературе, соцреалистические клише умело вплетались в приключенческое и фантастическое повествование, также пишет и *М. Литовская* (статья «Успешная литература для “новых” читателей»). «Бороться и искать, найти и не сдаваться», девиз из романа В. Каверина «Два капитана», позитивно настраивал читающего ребенка в разных жизненных обстоятельствах, вне зависимости от его классовой принадлежности. В этом популярнейшем в советское время произведении успешно состоялось слияние приключенческого романа в духе бойскаутской литературы с «телеологией соцреализма». Лучшие детские писатели 20–30-х гг. XX в., как показывают статьи сборника, опираясь на свой старый читательский опыт, в конечном итоге дали советским детям действительно хорошую литературу, которая заявляла: детству нужны фантазии, приключения, вера в добро и положительные общечеловеческие идеалы.

Однако, наряду с такими произведениями, как «Два капитана», книжные полки советских библиотек заполняли и книги, строго ограниченные коммунистической идеологией и принципами соцреализма. К чему это приводило, показывает советская драматургия для старшеклассников, отличавшаяся полной литературной беспомощностью (статья *Е. А. Добренко* «Комсомольско-студенческая пьеса и таинства соцреалистической инициации»). Пьесы-близнецы основывались на одном и том же конфликте: отпадение героя от коллектива и затем возвращение в него. Их сюжеты, во множестве пересказанные Добренко, впечатляют надуманностью и схематизмом. Поскольку в советской школе никаких серьезных конфликтов,

по определению, быть не могло, то к сталинскому времени «сложившийся жанр стал результатом своеобразного компромисса между эстетическими законами драматического произведения и идеологическими задачами, решаемыми в комсомольско-студенческой пьесе» (с. 310). Автор прослеживает определенную динамику в развитии жанра: если в первые послереволюционные годы обозначалась некоторая острота классового противостояния в среде молодежи, то в сталинское время возникла полная бесконфликтность. Конфликт заменили возвышенно прекрасными и высокими отношениями в школе. Школа в пьесах предстает как самое комфортное для подростка место: здесь закладывается крепкая дружба, начинается первая любовь, укрепляется вера в светлое коммунистическое будущее, здесь — интересные и добрые дела, радость процесса познания. Катарсис у зрителя происходил от этого благолепия. Вывод в статье весьма примечателен:

Так, в лучших традициях русской литературы — через торжество веры и коллективизма — красота спасла мир и, согревая холодную сталинскую казарму, превращала пронизанную казенщиной, догматизмом и фискальством, основанную на репрессивной педагогике сталинскую школу в «самое прекрасное, что было в жизни» (с. 316).

Такая литература, безусловно, конструировала образ «счастливого детства» сталинского времени, как и образ идеальной школы.

Эта статья заставила меня еще раз заглянуть в воспоминания о школе тех лет: рай или казарма? Оказывается, странный симбиоз того и другого. Например, моя мама закончила московскую школу в 1940-м. Она вспоминает: конфликты были — из комсомола чуть не выгнали из-за любви к поэзии Есенина. Но это ерунда, по сравнению с тем, как одноклассники теряли родителей и сами оказывались на улице как дети «врагов народа», как исчезали лучшие учителя, а дети пытались добиться правды, куда они делись? Им отвечали: «Лес рубят — щепки летят». И тем не менее, «Спасибо школе», — пишет мама, — «там было и весело, и дружно, и интересно учиться».

В особом ракурсе представлена «драма» советской школы в статье *К. А. Маслинского*, опирающегося не на литературный, а на документальный материал — протоколы педсоветов, отражающие акт дисциплинирования учеников, представших перед учительским «ареопагом». Автор не рассматривает их содержание, а концентрируется только на форме самих протокольных записей. За скобками остаются конкретные ситуации, которые привели ученика на педсовет, автора интересуют не они, а то, как конструировался про-

цесс дисциплинирования проблемных учеников. Члены педсовета суммировали все их проступки, составлялся негативный портрет ученика, его стыдили и запугивали. Весь дискурс высказываний учителей представлен в инвективной (т. е. резко обличительной) форме. А что же ученики? Протоколы зафиксировали две реакции: молчаливо-конформистскую (отмалчиваются или дают обещание исправиться) или конфронтационную (грубят, уходят). Сухой протокол оказывается красноречивым свидетелем жестких норм и хамства в школьных взаимоотношениях разных поколений. В конечном итоге именно педсовет подводил к тому, что неугодных учеников исключали из школы.

О значимости литературы, преподаваемой в школе, не стоит и говорить, — она очевидна. Басни И. А. Крылова и творчество А. С. Пушкина, которым посвящены две статьи сборника, — непреходящий, но отнюдь не неизменный элемент в преподавании литературы российским школьникам. Оба автора писали совсем не для детей, поэтому, во-первых, постоянно прикладывались педагогические усилия по приспособлению их творчества к детскому пониманию, во-вторых, их творчество надо было оформлять как идеологически выдержанное. Назидательность детской литературы, к которой стремились педагоги, начиная с XVIII в., в первую очередь, обращала их взор на басни. Басни, принадлежавшие перу Ивана Андреевича Крылова, отличались не только назидательностью, но и остроумием, и красотой русского языка. Они стали, не по воле их автора, классикой детской литературы и наградили его прозвищем «дедушка Крылов». Как пишет *А. Сенькина* (статья «Крылов в школьном чтении»), басни Крылова воспринимались как «выражение народного языка, русского духа и национального характера» (с. 138). Осененные высокой похвалой В. Г. Белинского, они использовались во всевозможных детских изданиях самой различной направленности в течение всего XIX в. Многие педагоги отмечали трудности восприятия басен детьми, как с точки зрения заключенной в них сатиры, так и с точки зрения сомнительности проповедуемой в них морали, но их мнение не снизило количество публикуемых для детей басен. После небольшого спада востребованности творчества Крылова в период послереволюционного педагогического экспериментирования в 1930-е гг. его басни снова прочно вошли в школьные программы и пребывают там по сей день. Я знакома с историей басен Крылова с иной стороны: по воспоминаниям о детстве. Они свидетельствуют, что никакой другой

литературный жанр не вызывал у детей такой негативной реакции, как басни. Дети их терпеть не могли из-за нравоучительности и малопонятной иносказательности. Высказывания мемуаристов подтверждает результат опроса 320 гимназистов на тему «Мое любимое чтение», проведенный в 1899 г.: в нем большинство детей эмоционально высказали свою ненависть к басням.

Александр Сергеевичу Пушкину в советской школе было гораздо сложнее прижиться, чем «дедушке Крылову». Как это происходило, показывает статья *Д. Б. Платта* «Научиться жить с Пушкиным. Русский национальный поэт и советская литературная педагогика в 1917–1941 гг.». Пушкина оказалось не так-то просто сбросить с корабля современности. В конце 1930-х гг. его «поставили» вместе с другими русскими дореволюционными классиками на решение задачи коммунистического воспитания молодежи. Но здесь возникали трудности: дворянское происхождение подмачивало его репутацию, он воспевал какую-то абстрактную свободу, а в конце жизни вообще стал склоняться к соглашательству с царизмом, короче, своим пером «служил своему классу» — загнивавшему дворянству. Однако идеологические заклинания о том, что Пушкина «породили определенные классовые условия» и все его произведения имеют лишь «антикварный» интерес, сменились иным подходом. Платт прослеживает, как педагоги-методисты (а Пушкин входил в программы 5–10 классов) искали пути для объяснения ученикам, чем Александр Сергеевич значим для советского настоящего. Помог найти решение юбилей Пушкина в 1937 г., готовившийся несколько лет при поддержке Наркомпроса. Основной педагогический ход — не заострять внимание на политических взглядах поэта, а обратиться к общечеловеческим гуманистическим ценностям; отойти от исторического подхода к творчеству Пушкина и перейти на эмоциональный. В юбилейный год творчество поэта читали без всяких ограничений, выходя за рамки школьной программы, так Пушкин триумфально вошел в советскую школу и покорила ее учеников. Его декламировали, ставили на школьных сценах, иллюстрировали, устраивали поэтические кружки, ездили на экскурсии в Михайловское и Царское село, создавали «пушкинский уголок», устраивали балы-маскарады. Иначе говоря, Пушкин вдохнул новую жизнь в советскую школу. Педагоги, как показывает автор, благодаря юбилею, нашли эффективный способ преподавания классической литературы, при котором каждый «классический» голос говорил на двух языках: с одной стороны, разворачиваясь в

бесконечном времени, он выражал дух народа, а с другой стороны, он возвещал вневременную истину, которая воцарится после уничтожения и борьбы» (с. 193).

И Крылов, и Пушкин для школьников отражали «наше», «родное», те достижения в культуре, которыми они могли гордиться. Притяжательное местоимения «наше» оказалось нагруженным многими культурными смыслами и превратилось из местоимения в понятие с мощным идеологическим значением (условно названное «нашизм»), помогавшее ребенку обретать свою идентичность (статья *Н. Б. Баранниковой* и *В. Г. Безрогова* «“Все разделилось вокруг на чужое и наше”». К вопросу о локальном/глобальном в учебнике начальной школы 1900–2000-х гг.». Изменения смыслов этого понятия хорошо прослеживаются на текстах для обучения чтению в азбуках и букварях: от крестьянского «мое» — «наше» — «чужое», в умеренных количествах встречавшееся в дореволюционных учебниках для начальной школы, до его навязчивого употребления в каждом советском тексте. Эти тексты в целом создавали для ребенка образ «нашего» хорошего мира (синонимичный ряд: «наша, советская, родная, замечательная, хорошая страна»), который подразумевал существование мира чуждого, «не нашего», «где нет ни слив, ни яблонь, где не пахнут цветы и не светит луна» (с. 166). Каждый период XX в. (20-е, 30-е, послевоенные, 60-е, 70-е годы и т. д.) вносили в «нашизм» дополнительные акценты. Конечно, самый интересный вопрос — что происходит с «нашизмом» в учебниках сейчас, когда «наша страна» стала (или еще не стала?) совсем другой? «Нашизм», — отвечают авторы, мучительно умирает, но до его похорон еще далеко. «Замкнутое “наше” как бы исчезло, но “их” не стало своим и “нашим”...» (с. 167). Скажу, однако, об английских, французских, немецких «спецшколах» 1960-х гг. — в них «нашизм» был сильно разбавлен изучением западноевропейской литературы и истории на соответствующем профилю школы языке. Среди их выпускников нередко встречались и англomanы, и франкофилы. Конечно, таких школ было ничтожно мало и обучение в них быстро свели только к углубленному знанию языка, и все же они оставили свой след.

Советские и постсоветские школьные учебники рассматриваются также в статье *М. А. Козловой* с точки зрения темы, совершенно иной по своей направленности, чем «нашизм». Речь идет не об идеологии, а о важной для жизни человека практике — заботе о своем здоровье (статья «Будьте здоровы? Образ болезни и здоровья в текстовом и

иллюстративном материале учебников литературного чтения для начальной школы»). В целом, по сравнению с «нашизмом» эта тема занимает в текстах учебников микроскопическое место. В первую очередь, в них существует дежурная тема «режим дня», который включает в себя утреннюю зарядку, гигиенические процедуры, прогулки на свежем воздухе. Положительной ценностью для детей представлены физкультура и спорт, но они имеют некоторый милитаристский подтекст (сегодня — здоровый школьник-спортсмен, завтра — умелый воин). Образ больного ребенка всегда дидактичен (причина его болезни — неосторожность, непослушание, симуляция и др.), он призван порождать сочувствие к больному товарищу, показать значение поддержки коллектива в процессе выздоровления. В целом, автор приходит к выводу о низкой степени формирования у детей осознанности установок относительно здоровья и здорового образа жизни. Представленные в учебниках тексты о здоровье — общие места. Наблюдения ребенка над окружающей его реальностью им явно противоречат: мало кто из взрослых делает зарядку и принимает утром прохладный душ. Здоровый образ жизни остается в текстах учебников не проблематизированным.

В разговоре о детской литературе невозможно обойти вниманием эпопею о Гарри Поттере, построенную по модели школьной повести, но вышедшую далеко за ее рамки. *И. А. Сергиенко* проводит интересные параллели между изображением Школы магов Хогвартс и школой Вествард-Хо, легшей в основу повести Р. Киплинга (статья «Кипплинговский след» в цикле романов Д. К. Роулинг о Гарри Поттере»). Киплинг одним из первых рискнул показать школу (относящуюся по времени действия к 1880 гг.) без романтических прикрас, с весьма неприглядной стороны жесткого и неопрятного мира подростков. Тем не менее, она находится под руководством мудрого ректора, понимающего мир детства и дающего ученикам чувство дома в чужом окружении. Хогвартс под управлением доброго мага Дамблдора, также, несмотря на все трудности обучения и взаимоотношений, родной дом, в котором дети нормально взрослеют и чувствуют себя свободно. *А. С. Одышева* (статья «Детский текст и социокультурный контекст: феномен Гарри Поттера») объясняет удивительный феномен сверхпопулярности книги о Гарри Поттере у «нечитающего поколения» чутким учетом Джоан Роулинг социальных изменений. Она отмечает, что автор делит мир не на взрослых и детей, а на миры магов и маглов, и дети вместе с взрослыми решают важные «недетские» проблемы.

Особенности советской школьной жизни и учебной литературы

стали более рельефно проявляться сегодня на фоне формирующейся постсоветской культуры детства (статья *М. А. Черняк* «Дети и детство как социокультурный феномен: опыт прочтения новейшей прозы XXI в.»). По мнению критиков, «в зеркале современной прозы школа посттоталитарная и постсоветская оказалась пострашнее школы тоталитарной и советской» (с. 59). Здесь царят взаимонепонимание и враждебность, жестокие отношения, скорее похожие на «зону», чем на детское учреждение. О радостях познания давно нет и речи, а учитель — «маргинал, стоящий на самом краю обществу». Все это не может не наводить читателя на мысль о том, есть ли у школы будущее? Не изжил ли себя полностью этот институт? *М. А. Черняк* отмечает, что «многие темы и жанры подростковой литературы, популярной в советское время, трансформировались или вообще исчезли» (с. 49). К этим исчезнувшим жанрам относятся и школьная повесть, хотя школа как «площадка взросления», занимает в сюжетах определенное место. В литературу пришли молодые авторы, юношеская проза которых драматична. Их герои — трудные или, как уточняет один из них, «труднодоступные» подростки, мучительно взрослеющие во враждебном им мире.

Советское детство в литературе становится уже мифическим. В него современные литературные герои совершают путешествия во времени, удивляясь жизни без компьютеров и мобильных телефонов. Детская литература сегодня стала не лучше и не хуже: она стала иной. Она полностью избавилась от дидактизма и морализаторства, сюжеты стали мрачнее, трагичнее, жестче. В них вновь появились брошенные, несчастные, беспризорные дети. Но если раньше у них всегда была надежда на помощь коллектива, то теперь и она стала проблематичной. Одна из главных задач авторов — научить детей толерантности. Исследователи отмечают инфантилизм как черту сознания современного общества, которая порождена тем, что у него нет идей, ради которых стоит взрослеть. Пожалуй, именно к этой «безыдейности» труднее всего приспособиться и школе, и детской литературе, которая несколько веков, практически от начала своего рождения, отличалась дидактизмом и идейностью разной направленности и насыщенности.

Детство осталось одной из немногих ценностей, которая, хотя и с трудом, еще удерживает в нашем мире свои позиции. Интерес же к его гуманитарному изучению, безусловно, растет, и, благодаря серии сборников, выпущенных семинаром «Культура детства: нормы, ценности, практики», и другим изданиям, становится особой междисциплинарной отраслью знаний.

КОНФЕРЕНЦИИ

КРУГЛЫЙ СТОЛ «ДЕТСКОЕ ЧТЕНИЕ
В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: PRO ET
CONTRA»

(27 апреля 2012, Санкт-Петербург)

В последние годы возник и развивается миф о том, что дети перестали читать и на досуге лишь играют в компьютерные игры. Однако так ли это? Сегодня нам особенно необходимо знание реальной картины детского чтения, картины, которая опиралась бы не только на эмоции и личностный опыт, но имела бы под собой реальные основания. Проблемы изучения детского чтения и определения места книги в современном обществе оказываются в эпицентре сложно переплетенных, прямо и косвенно взаимообусловленных социальных стереотипов и мифов. В мире зрителей статус книги изменился настолько, что это существенным образом отразилось и на статусе самой детской литературы.

Представить максимально объективную картину детского чтения в современной России попытались участники Круглого стола «Детское чтение в современной России: pro et contra» — детские писатели и библиотекари, специалисты по детскому чтению и социологи, литературоведы и критики, организаторы современных конкурсов чтецов и др. Круглый стол был организован Санкт-Петербургским международным книжным салоном, кафедрой русской литературы Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Северо-Западным институтом печати СПГУТД и Центром чтения Российской национальной библиотеки.

Дискуссия на Круглом столе была организована вокруг нескольких проблем. Так, модераторы первого тематического блока «Современная литература для детей: проблемное поле» профессор МПГУ И. Н. Арзамасцева (Москва), автор учебников по детской литературе, член жюри конкурса на лучшее произведение для подростков имени С. В. Михалкова и профессор УрГУ М. А. Литовская (Екатеринбург) обсудили актуальные вопросы о ценностных ориентациях в современной детской литературе, о книге «полезной» и книге «вредной», о взаимоотношениях писателя, издателя и книготорговца. Участники

дискуссии писатели С. А. Махотин и М. Д. Яснгов, издатель детской литературы из Эстонии В. Н. Кашина, доцент кафедры литературы и детского чтения СПбГУКИ С. Г. Маслинская, американский славист К. Платт и др. сошлись в мнении, что при том, что определенная точка кризиса в детской литературе явно пройдена, чему сегодня есть много ярких примеров, одним из больших и острых вопросов остается проблема навигации в книжных новинках: библиотекари, школьные учителя, родители ориентируются, прежде всего, на знакомую всем классику детской литературы, абсолютно игнорируя современных писателей.

Эта же проблема обсуждалась и в следующем тематическом блоке — «Ребенок и детская книга: обретение друг друга». Модераторам Л. В. Степановой (ст. преподаватель кафедры литературы и детского чтения СПбГУКИ) и известной писательнице М. С. Аромштам (главному редактору независимого Интернет-журнала «Папмамбук»), посвященного проблемам детского чтения, удалось обсудить острые вопросы о коммуникативных стратегиях в поле детского чтения, о роли ребенка в библиотечном пространстве, о специфике детского чтения в электронной среде, о навигации в потоке детской литературы. Участники дискуссии: известный специалист по детскому чтению, социолог В. П. Чудинова (Российская государственная детская библиотека, Москва), литературный критик, координатор литературного конкурса «Книгуру» К. А. Молдавская, директор Центра чтения РНБ В. В. Ялышева и др. — говорили о том, что существует проблема диалога между экспертным сообществом и родителями, школьными учителями, библиотекарями. Главный вектор усилия в навигации детской книги специалисты видят в работе с родителями, в серьезном обращении издателей к составлению аннотаций к книгам, в обращении к детской психологии. В условиях стремительно меняющегося мира детская культура и литература стремится найти свой язык, свое место в мире взрослых ценностей.

Профессор РГПУ им. А. И. Герцена М. А. Черняк и профессор РГПУ им. А. И. Герцена, координатор программы «Успешное чтение» Т. Г. Галактионова в тематическом блоке «Литературные конкурсы и конкурсы юных читателей как способ приобщения к чтению» говорили о разнообразных проектах, нацеленных на развитие читательского интереса детей. Это проекты «Успешное чтение» и I Всероссийский конкурс юных чтецов «Живая классика». Кроме того, К. Молдавская и И. Арзамасцева рассказали об итогах и специфике литературных конкурсов в области детской и подрост-

ковой литературы: Всероссийском конкурсе «Книгуру» и конкурсе на лучшее произведение для подростков имени С. В. Михалкова.

Своеобразным итогом Круглого стола стала дискуссия о детской литературной периодике и презентация альманаха «Детские чтения».

Сегодня происходит становление новой модели детского чтения. Что читают современные дети и подростки? Как воспринимают писателя вызовы нового поколения? Очевидно, что книги, входящие в круг детского чтения, считаются самыми социально действенными: ведь становление человека напрямую связано в том числе и с набором прочитанных в детстве книг.

Дискуссия, которая состоялась на Круглом столе, помогла выработать общие стратегии дальнейшего изучения этого феномена. Изучение детской литературы нуждается в серьезном обновлении исследовательского инструментария, нужны новые методы и методики, нужны новые исследовательские гипотезы и идеи исследований. В выступлениях участников была озвучена необходимость создания экспертного совета по продвижению детского чтения, так как остро существует проблема ориентации в море книжных новинок и проблема выстраивания маршрута чтения современного ребенка и подростка. Круглый стол и его участники — представители разных сфер по продвижению детского чтения — могут стать основой этого экспертного совета. В связи с этим можно считать, что результаты дискуссии имеют не только научный и методический, но и важный практический результат.

М. Черняк

ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ, ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ И ДЕТСКОГО СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА В ДОКЛАДАХ УЧАСТНИКОВ ЕЖЕГОДНОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ПРОБЛЕМЫ ОНТОЛИНГВИСТИКИ–2012»

(24–26 апреля 2012, Санкт-Петербург)

Международные конференции, посвященные проблемам становления речи ребенка (дисциплина, изучающая развитие речи в онтогенезе, называется онтолингвистикой), ежегодно проходят на базе РГПУ им. А. И. Герцена, начиная с 1994 г. Организация конференций — одно из важнейших направлений постоянно действующего семинара по детской речи, который существует в РГПУ с конца 1980-х, а в настоящее время является одной из секций Петербургского лингвистического общества.

Конференция, проведенная 24–26 апреля 2012 г., была одной из самых многочисленных по составу докладчиков, интереснейшей по проблематике и разнообразной по «географии». В ней приняли участие исследователи из Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Воронежа, Череповца, Белгорода, Иванова, Перми, Ярославля, Ростова-на-Дону, Саратова, Великого Новгорода, Ульяновска, Барнаула, Архангельска, Томска, Кемерово. Выступили с докладами и активно участвовали в обсуждениях ученые из Берлина (Германия), Амстердама и Утрехта (Нидерланды), Вашингтона (США), Переслава-Хмельницкого (Украина), Хайфы (Израиль), Стокгольма (Швеция).

В рамках конференции было организовано два круглых стола междисциплинарного характера: «Проблемы нормы и патологии в онтолингвистике», «Система альтернативной коммуникации и ее применение в работе с детьми с нарушениями развития». Петер-

бургские Монтессори-педагоги представили коллекцию автодидактических материалов для самостоятельной работы детей 6–10 лет. Сотрудники Института физиологии им. И. П. Павлова поделились опытом разработки и применения программно-аппаратных комплексов для диагностики, коррекции и реабилитации пациентов с различными нарушениями слухоречевой функции.

Во время пленарных и секционных заседаний было сделано более ста докладов, посвященных различным аспектам овладения языком: освоение словаря родного языка и становление его грамматической системы, звуковая организация речи, формирование коммуникативной и текстовой компетенции ребенка, овладение навыками чтения и письма. На конференции обсуждались вопросы становления речи в условиях одно- и двуязычия, в норме и при патологии развития, рассматривались проблемы стилистики художественного текста, обращенного к детям. Работала постерная секция, на которой были представлены научные работы молодых исследователей — магистрантов и студентов Санкт-Петербурга и Череповца.

На конференции много говорилось о жизни и творчестве двух основоположников отечественной онтолингвистики — А. Н. Гвоздева, который родился в марте 1892 г., и К. И. Чуковского, 130-летний юбилей которого тоже отмечался в марте этого года.

На удивительно ценный материал, позволяющий судить об устройстве языковой системы, — речь ребенка, языковеды и психологи стали обращать внимание еще в конце XIX в. Но первые серьезные исследования детской речи в России — статьи А. Н. Гвоздева, содержащие наблюдения над речью сына Жени, и знаменитая книга К. И. Чуковского, названная в позднейших изданиях «От двух до пяти», — появились почти одновременно, в конце 1920-х гг. В книге «От двух до пяти» много замечательных наблюдений, проникнутых уважением к ребенку, восторгом перед его наблюдательностью, его речевой одаренностью, что сделало книгу не только любимым чтением не одного поколения родителей, но и важным источником сведений как о речевом, так и о литературном развитии детей.

В юбилейный год на конференции, посвященной лингвистическим проблемам, впервые работала секция, на которой обсуждались вопросы литературного развития детей, — «Дети-писатели и дети-читатели: язык художественных текстов детей и для детей». На онтолингвистических конференциях доклады, посвященные детскому чтению, звучат уже давно, а в сборниках материалов конференций

с каждым годом появляется все больше статей на данную тему¹. О том, как и что пишут дети, и о том, как они читают и слушают книги, размышляли студенты и магистранты кафедры детской речи, результаты магистерских и дипломных сочинений которых были уже не раз опубликованы в лингвистических сборниках².

Не вызывает удивления, что лингвисты, интерес которых давно привлекает текстовая деятельность детей, включают в круг своих исследований вопросы детского восприятия художественного текста и продуцирования сказок, стихов, рассказов детьми. Однако работа специализированной секции стала возможна только в этом году.

Организатором конференций по онтолингвистике на протяжении всей истории их проведения выступала кафедра детской речи РГПУ им. А. И. Герцена. В результате структурных преобразований в 2011 г. кафедра детской речи была объединена с кафедрой детской литературы. Этот шаг имел много разных последствий, среди которых хочется видеть и безусловно положительные: специалисты в области детской литературы, детского чтения и детского языка смогли объединить свои усилия в изучении вопросов становления ребенка как читателя и как творца. На конференции прозвучали доклады как преподавателей новой объединенной кафедры, так и других ученых из Петербурга, Москвы, Барнаула, Екатеринбурга.

В докладе *О. В. Астафьевой* (Санкт-Петербург) «К вопросу о “ритмах ребячьих стихов”». Преобладающим должен быть непременно хорей?» рассматривается знаменитое пожелание К. И. Чуковского писать для детей, используя хореические размеры. Анализируя детскую поэзию на протяжении ее многолетней истории, докладчик приходит к выводу, что в последнее время «диктат» хоря ослабевает. Вопрос о том, почему так происходит, по мнению *О. В. Астафьевой*, открывает увлекательное поле для научных изысканий, в котором необходимо взаимодействие как исследователей детского стихотворчества с точными статистическими данными, так и усилия литературоведов, стиховедческий анализ русской детской поэзии на разных этапах ее развития.

В докладе *М. С. Костюхиной* (Санкт-Петербург) «Конструкции и деконструкции стихотворных азбук» предпринят анализ текстов стихотворных азбук от книги Кариона Истомина (1694 г.) до современных книжек и Интернет-публикаций. Стихотворные азбуки вводят ребенка не только в мир элементарной грамоты, но и в мир книжной стихотворной культуры, и поэтому наблюдения *М. С. Костюхиной* над эволюцией азбучного жанра интересны для широкого

круга специалистов — от методистов преподавания чтения и развития речи до фольклористов и социальных психологов.

Доклад *С. Г. Маслинской* (Санкт-Петербург) «Еще раз о взрослом тексте в детской литературе (об одном неудачном эксперименте К. И. Чуковского)» посвящен анализу сказки К. И. Чуковского «Одолоем Бармалея» (1942). Докладчик называет эту сказку «агитационным экспериментом военных лет» и убедительно показывает, что в переломные годы Великой Отечественной войны книга оказалась в русле детских эстетических ожиданий, так как сказочный героический сюжет был представлен в тех языковых формах, которые на тот момент были актуальны для детей.

В докладе *В. С. Зубаревой* (Санкт-Петербург) «Просьба и утешение: развитие речевого жанра (на материале детской литературы середины XIX — середины XX в.)» рассматривается эволюция речевых жанров просьбы и утешения, связанная с развитием обобщенного образа ребенка — адресата художественного текста — от доброго и послушного в середине XIX в. до самостоятельного и стойкого в первой половине XX в. Докладчик показывает, что мир персонажей детской поэзии — это круг рече-поведенческих тактик и социальных ролей, который должен быть известен «нормативному ребенку» данной культуры, являющемуся адресатом детского произведения.

В докладе *В. Н. Карпухиной* (Барнаул) «Лингвоаксиологические параметры оценки качества перевода текстов детской художественной литературы» рассматриваются когнитивные модели времени, функционирующие в текстах детской художественной литературы, и возможности оценки их передачи при переводе текстов с английского языка на русский. К анализируемым текстам применяется определенный набор лингвоаксиологических параметров, способствующих оценке качества перевода. Исследуется линейная и циклическая модели времени, по-разному передаваемые переводчиками модернистами и постмодернистами.

Участники конференций «Проблемы онтолингвистики», которые проходят на базе педагогического университета, традиционно не только стремятся к обретению нового знания о развитии детского языка, но и рассматривают вопросы применения полученного знания в преподавании языка или развитии речи. В докладе «Формирование основ языкового анализа на материале художественного текста у детей 4–6 лет» *М. Н. Быстрова* (Москва) обращает внимание на то, что современное филологическое образование распределено между

двумя образовательными областями: «Коммуникация» и «Чтение художественной литературы», что представляется нецелесообразным. *М. Н. Быстрова* предлагает методику, в которой большая часть материала обеих указанных областей органично увязывается между собой. Предлагаются конкретные задания на ознакомление с возможностями невербальной коммуникации, развитие знаково-символической деятельности, логические операции на речевом материале. Эти задания хорошо сочетаются с содержанием программных текстов, более того, сами тексты как бы «подсказывают», что на их материале можно дать детям новое полезное знание.

Помимо вопросов, связанных с анализом стилистических и поэтических особенностей художественного текста, адресованного детям, и становления ребенка как читателя, участники конференции обсуждали доклады, в которых рассматривали стихотворения и рассказы, созданные самими детьми.

Материалом исследования *Т. А. Гридиной* и *А. А. Голубевой* (Екатеринбург) «Метафора как доминанта одаренности языковой личности (на материале детского поэтического творчества)» стали стихотворения, написанные детьми 6–10 лет. Языковые особенности детских стихотворений все еще остаются неизученными, поэтому внимание исследователей к этому вопросу представляется особенно ценным. В докладе предлагается алгоритм описания метафор в детском поэтическом творчестве, даются примеры детских антропоморфных и зооморфных метафор.

В докладе *Ю. П. Князева* (Санкт-Петербург) «Ранние детские художественные тексты и их литературные аналоги» рассматриваются рукописные журналы, который вел сын исследователя в возрасте 7–7,5 лет по собственной инициативе и без помощи взрослых. Анализируя язык и композицию сказок, составляющих содержание этих журналов, докладчик утверждает, что наиболее близким их аналогом является литература абсурда, а такая черта, как «назойливое повторение» союза *и* или наречия *потом* между отдельными предложениями, имеет аналогию в «многосоюзии» первых списков древнерусских летописей. Причины подобных совпадений Ю. П. Князев видит в неосвоенности базовых принципов построения сюжета и ведения повествования ребенком.

Заочными участниками конференции стали *Л. А. Месеняшина* и *А. Т. Дадашева* (Челябинск) с докладом «Особенности хронотопа в эпическом произведении “большой формы” детей младшего школьного возраста», *Т. А. Росийчук* (Харьков, Украина) с докладом «Роль

изображения в становлении речемыслительной основы текстовой деятельности», *А. В. Тарабукина* (Санкт-Петербург) с докладом «О поэтике православных стихов для детей».

Доклады, посвященные вопросам становления текстовой компетенции ребенка, прозвучали и на других секциях. В докладах *Т. И. Зубковой* (Санкт-Петербург) «О некоторых авторских предпочтениях в сочинениях на свободную тему», *Н. К. Онитенко* (Москва) «Статика пространства, фигура наблюдателя и пространственный дейксис в свете онтолингвистики (о грамматике текстов-описаний)», *Е. Н. Никитиной* (Москва) «Категория действия и эмотивно-оценочная сфера в речи детей младшего школьного возраста (на материале школьных сочинений)» анализировался язык сочинений учеников младших и старших классов. В докладе *Е. В. Ягуновой* (Санкт-Петербург) проводился сравнительный анализ спонтанных устных нарративов у детей и взрослых.

На секции «Освоение письменной формы речи» прозвучали доклады, раскрывающие особенности механизмов чтения у детей. В докладе *Е. Е. Ляксо, Г. Смирнова, А. В. Куражовой, Е. Д. Бедной* (Санкт-Петербург) «Выявление связи между функциональной сенсомоторной асимметрией, ЭЭГ-картиной и сформированностью навыка чтения у русскоязычных детей» были освещены результаты исследования, проводимого группой физиологов по изучению детской речи СПбГУ, целью которого явилось выявление связи между физиологическими показателями и сформированностью у ребенка навыка чтения. Было сделано заключение о существовании прямой связи между возрастом ребенка, сформированностью у него навыка чтения, уровнем речевого развития, функциональной сенсомоторной асимметрией головного мозга и характеристиками и локализацией альфа-ритма в ЭЭГ-картине.

В докладе *А. Н. Корнева и А. С. Авраменко* (Санкт-Петербург) «Индивидуальная вариативность когнитивных механизмов овладения чтением: корреляционный анализ влияния пола» чтение рассматривается как многокомпонентный навык, имеющий сложную структуру, опирающуюся на комплекс разных механизмов. Авторы утверждают, что структурная организация и механизмы чтения слов и текста различаются. Достоверно различны у мальчиков и девочек 8–9 лет структурная организация и механизмы компонентов чтения, обеспечивающих фонетическую правильность, однако механизмы беглости чтения слов и текста не различаются и не зависят от пола, а орфографическая компетенция не оказывает значимого влияния на основные параметры чтения.

В последний день конференции была организована экскурсия «К. И. Чуковский в Петербурге», которую провели доцент кафедры языкового и литературного образования ребенка *Т. А. Крулякова* и магистранты 2 курса *В. Палешева, Э. Дианова, Б. Артеменко*. «Онтолингвистические» экскурсии становятся доброй традицией: в 2010 г. гости конференции посетили места, где жили и работали *И. А. Бодуэн де Куртенэ, Л. В. Щерба, Л. С. Выготский*. В этом году автобус отвез участников конференции к Дому искусств, открытому благодаря деятельному участию *К. Чуковского*, к редакции «Всемирной литературы», где он работал, к Тенишевскому училищу, где Чуковский выступал со своими знаменитыми лекциями, к редакции «Красной газеты», где впервые увидели свет очерки «Маленькие дети. Детский язык. Экикики. Лепые нелепицы» — будущая книга «От двух до пяти», и, конечно, участники экскурсии увидели дома, где в разное время жил маленький *Коля Корнейчуков*, молодой журналист *Корней Чуковский*, известный писатель и общественный деятель *К. И. Чуковский*.

На конференциях, посвященных проблемам онтолингвистики, каждый год собирается все большее количество участников и затрагивается все более широкий круг проблем. Включение проблем восприятия художественного текста детьми, детского чтения, стилистики детской литературы, специфики детского словесного творчества в объект онтолингвистических исследований представляется чрезвычайно перспективным.

Т. Крулякова

Примечания

¹ См., например: *Крулякова Т. А.* Дошкольник как наивный стихотворец // Проблемы онтолингвистики—2007: материалы междунар. конф. (21–22 мая 2007 г.). СПб.: Златоуст, 2007. С. 111–115; *Авакумова Е. А.* Фонетические особенности детского поэтического творчества // Проблемы онтолингвистики—2009: материалы междунар. конф. (17–19 июня 2009 г., Санкт-Петербург). СПб.: Златоуст, 2009. С. 207–211; *Амзаракова И. П.* Дети-писатели: стереотипы и фантазия // Там же. С. 211–214; *Гаврилова Т. О.* Чтение детям: родительские стратегии и стереотипы // Там же. С. 214–217; *Крулякова Т. А.* Чужое слово в детском поэтическом творчестве // Там же. С. 226–232; *Исенина Е. И., Поршнева А. В., Давыдова Д. Е.* Психолого-культурологические и лингвистические особенности детского диалога (на материале английской литературы 19–20 и 18 веков) // Онтолингвистика — наука XXI века: материалы междунар. конф., посвящ. 20-летию каф. детской речи РГПУ им. А. И. Герцена (4–6 мая 2011 г., Санкт-Петербург). СПб.: Златоуст, 2011. С. 328–334; *Картухина В. Н.* Аксиологические особенности передачи элементов языковой игры при переводе текстов детской литературы // Там же. С. 334–338; *Крулякова Т. А.* Фольклорный текст как объект психолингвистического исследования // Там же. С. 338–345; *Никитина Е. Н.* Грамматика детской точки зрения: герой и адресат // Там же. С. 345–350.

² См., например: *Бузмакова М. С.* Особенности поэтического творчества детей 3–11 лет // Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллект. монография. СПб.: Златоуст, 2010. С. 256–165; *Гордеева И. П.* Типы детских толкований значений слов и роль контекста в интерпретации детьми 4–6 лет семантики слова // Там же. С. 145–149; *Палеиева В. Ю.* Роль вероятностного прогнозирования в освоении детьми чтения // Там же. С. 128–137.

КОЛЛОКВИУМ «АЗ ДА БУКИ, КНИГА В РУКИ. ИСТОРИЯ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ»

(28 февраля 2012, Москва, читальный зал Научной педагогической библиотеки им. К. Д. Ушинского)

Мероприятие было организовано Научной педагогической библиотекой им. К. Д. Ушинского и Институтом теории и истории педагогики Российской академии образования при участии Российского государственного гуманитарного университета. Идея коллоквиума родилась на одном из заседаний Ученого совета ИТИП РАО в 2011 г.

Непосредственную работу по организации коллоквиума взяли на себя Т. С. Маркарова (директор НПБ им. К. Д. Ушинского) и В. Г. Безрогов (сотрудник ИТИП). Организаторы избрали формат коллоквиума как промежуточный вариант между конференцией и семинаром, позволяющий, с одной стороны, заслушать развернутые доклады, с другой — подробно их обсудить.

Коллоквиум привлек специалистов разного профиля, аспирантов и студентов. Здесь были антропологи, библиотечные работники, историки, культурологи, историки книги, лингвисты, методисты, педагоги, социологи, этнологи. Географическое представительство также не было однотипным: наряду с участниками из Москвы и Московской области были докладчики из Оксфорда, Ижевска, Петрозаводска. Заочное участие приняли специалисты из Саранска, Омска и Йюэнсуу (Финляндия). На заседании непосредственно присутствовали представители двадцати четырех различных организаций и учреждений.

Открывая коллоквиум, директор библиотеки им. К. Д. Ушинского *Т. С. Маркарова* отметила, что, начиная с 2007 г., ведется систематическая работа с той частью библиотечного фонда, которая является настоящей сокровищницей педагогической мысли — учебниками для начальной школы и, в первую очередь, букварями. При поддержке гранта РГНФ создается электронный ресурс, который позволит всем желающим при посредничестве Интернета обратиться к бук-

варям и азбукам, изданным в России в разное историческое время и ставшим библиографической редкостью. Именно в учебнике, открывающем для школьника путь к знаниям, в концентрированном виде отражается культура языка, культура страны в целом и ее история.

Эту мысль развил *В. Г. Безрогов*, отметив, что букварь является богатым, уникальным источником, своеобразной энциклопедией, которая вводит ученика в окружающий его мир, преподнося строго отобранную информацию. В этой связи к букварю применимы такие метафоры, как «мост между культурами», «фильтр», «зеркало», «рамка», «путеводитель», «режиссер» и др. При этом в России до сих пор нет библиографии учебника, и мы не знаем, по каким книгам учились дети в разные эпохи. *В. Г. Безрогов* также подчеркнул, что обнаружившийся неожиданно высокий уровень интереса исследователей к теме, отклик самых разных специалистов создает условия для развития направления в ближайшем будущем.

Программа коллоквиума была построена по хронологическому принципу и включала три раздела: «Учебники прежних времен», «Учебник советского периода» и «Учебники нашего времени».

Специалист по истории средневековых азбук *Л. В. Мошкова* (ИТИП РАО) представила в своем докладе аналитический обзор «азбук на листе» или «азбук-восьмилисток» (свое название эти издания берут от восьми частей, в которые традиционно складывается один напечатанный лист). Автор исследовала четыре чудом сохранившихся московских издания второй половины XVII в. (три из них хранятся за рубежом), а также материалы Печатного двора, позволившие и воссоздать содержание этого массового учебника, и получить представление о его тиражах, цене, способах распространения и использования. Докладчица поставила вопрос о соотношении учебной части букварей и азбук-восьмилисток и отметила, что азбуки, в отличие от букварей, давали начальные навыки, на основе которых в дальнейшем можно было научиться чтению в полном объеме. Если принять во внимание огромные тиражи подобных изданий, то становится ясно, что именно эти «тетрадошки» были основными пособиями для большинства желающих приобщиться к письменной культуре в XVII в.

Г. В. Кондратьева (МГОУ) обратилась к учебникам супругов *Д. И.* и *Е. Н. Тихомировых*, хорошо известных не только специалистам по истории педагогики XIX — нач. XX вв. В конце XX в. эти учебники вновь оказавшись востребованными и пережили свое «второе рождение» в разных издательствах постсоветской России.

Обновленный учебник *Тихомировых* отличается красочностью, тогда как изначально он выглядел черно-белым скромником, что не мешало книге расходиться по стране миллионными тиражами. В 1917 г. вышло 161-е издание букваря. Невиданная востребованность учебника в наше время вызвала закономерный вопрос о причинах этого феномена. Исследовательница находит ответ в четкости структуры, краткости и эмоциональности текстов, «многопредметности» книги (на основе букваря можно было освоить все содержание 1-го года обучения), консервативности (в том смысле, что букварь от издания к изданию менялся без рывков, постепенно, сохраняя необходимую преемственность). Не последнюю роль в популярности букваря сыграла и его доступная цена, а также усилия авторов по распространению, своего рода рекламе и продвижению книги в каждую школу.

О. В. Кабашева (НПБ) представила в своем сообщении уникальную базу данных «Азбуки, буквари и книги для чтения, изданные в России с 1900 по 1930 гг.», созданную в результате работы, поддержанной грантом РГНФ и расположенную на сайте библиотеки (<http://www.gnpbu.ru>). Здесь пользователи могут найти электронные версии букварей русского языка, экземпляры которых хранятся в различных библиотеках Москвы, Санкт-Петербурга и Ярославля. Этот пополняющийся и развивающийся электронный ресурс бесценное подспорье для преподавателей, студентов и исследователей, обращающихся к истории учебной книги. Хочется надеяться, что региональные библиотеки подхватят это полезное начинание и создадут свои, интегрированные в общенациональную систему базы данных по истории региональных и национальных учебников.

О. П. Илюха (Карельский научный центр РАН) и *Ю. Г. Шикалов* (Институт Восточной Финляндии, г. Йозенсуу) обратились к компаративному анализу двух букварей начала XX в., один из которых был издан в Финляндии, другой в России, но оба предназначались для российских карелов. В докладе было показано, какими средствами каждая из этих книг формировала желаемую его авторам идентичность: финскую или русскую. В финском букваре отчетливо проявилось национальное самосознание маленького народа, отчаянно сопротивлявшегося русификации. В русском букваре имплицитно присутствует имперская великорусская идея, воспроизводится модель жесткой иерархической семьи-государства. Патриотические идеи букварей оттенены спецификой религиозного посыла, в котором проявилась в одном случае православная, в дру-

гом — протестантская традиции. Диаметрально противоположное понимание локального подчеркивает разницу в истоках русского и финского патриотизма. В финском букваре локальное (малая родина) имеет черты уникального, индивидуального, а в русском ее облик универсален, точнее — усреднен и лишен черт ярко выраженной самобытности.

Второй раздел конференции открылся докладом исследовательницы русской культуры и советского детства *Катрионы Келли* (Оксфорд). Докладчица проследила изменения в подходах к репрезентации родного города в учебном процессе советской и постсоветской начальной школы, справедливо отметив пока еще слабую изученность процесса создания представлений о так называемой «малой родине». В качестве примера репрезентации «малой родины» в школьном курсе был избран Ленинград/Петербург. К. Келли отметила, что в советских учебниках для начальной школы все города, за исключением Москвы, утрачивали свое лицо, определяясь не конкретным именем, а общим понятием «город». Постсоветское «петербурговедение» и его внедрение в школьную программу интересно не только по отношению к новейшей истории, поскольку отражает стремительный ход «регионализации памяти», начавшийся с распадом СССР. Этот процесс, по мнению исследовательницы, является демонстрацией того, настолько эффективным может быть представление живого и близкого детям материала, как в школьном учебнике, так в учебном процессе вообще. В ходе оживленной дискуссии по докладу отмечалось, что за широкими обобщениями, сделанными автором, к сожалению, иногда теряется живая конкретика. Вопросы и комментарии были связаны также с «особостью» статуса Петербурга в ряду российских городов, что ограничивает распространение полученных выводов на ситуацию в стране в целом.

Не меньший интерес аудитории вызвал доклад *Г. В. Макаревич* (РГГУ), посвященный образам детей и Родины на форзацах учебников по чтению 1980–2000 гг. Исследовательница проанализировала формы репрезентации детства и Родины в так называемом «учебнике Горецкого», который был создан в конце 1970-х, стал массовым пособием по обучению чтению в 1980–1990-х и, пройдя через ряд значимых трансформаций, продолжает быть одним из лидеров в современной образовательной практике. Г. В. Макаревич изучила, как представлены на форзацах дети и с помощью каких средств обозначена топография окружающего их пространства. Рассмотрев

последовательно 22 форзаца, докладчица реконструировала содержание каждого визуального послания и сформулировала мета-послание разных десятилетий: *советскость* 1980-х «На просторах молодой, бескрайней родины дети быстро взрослеют и становятся гражданами»; *русскость* 1990-х «В сказочно-могучей, патриархальной стране живут трудолюбивые и грамотные дети»; *локальность* 2000-х «По дорогам гармоничной, радостной страны путешествуют заботливые, игривые дети». Дискуссия по докладу шла в основном вокруг проблем соотношения текста и иллюстраций в учебной книге, их соизмеримости и взаимной дополняемости в учебном процессе, допустимой степени субъективности исследовательского прочтения детского учебника в связи с междисциплинарностью используемых методов анализа.

С. Л. Рыков (ИТИП РАО) осветил в своем докладе проблему «гендерного измерения» содержания отечественных букварей. Исходные позиции докладчика базируются на теории гендерной идентичности, разработанной Сандрой Бэм (Sandra Bem). Рассматривая буквари сквозь призму этой теории, исследователь выявил транслируемые букварями разных времен особенности «женского и мужского пути», проследил репрезентацию в учебной книге «мира мужских стандартов». По наблюдениям автора в современных российских букварях женщины не только представлены в меньшей мере, чем мужчины, но им отводится также подчиненная роль во властно-иерархических отношениях, это касается и текстов, и иллюстраций. По мнению докладчика, необходима соответствующая экспертиза новых букварей, которая позволит избежать гендерной дискриминации и сексизма.

Заключительный раздел коллоквиума был самым весомым по количеству докладов, что вполне закономерно: современное состояние учебника является наиболее актуальной и востребованной на практике темой исследований.

Эта очевидная актуальность во всей полноте прозвучала уже в первом докладе: *М. А. Козлова* (НИУ ВШЭ) привлекла внимание участников коллоквиума к проблеме конструирования отношения к окружающей среде в позднесоветских и постсоветских учебниках для начальной школы. Исследовательница попыталась определить, на формирование какого «цивилизационного» типа экологического сознания направлены учебники для начальной школы. Среди типов экологического сознания автор выделила: 1) «традиционалистский» или «натуралистический», 2) «техноцентрический»

или «модернистский» (отличающийся безразличием к состоянию окружающей среды), 3) «гармонический» или «постмодернистский» (характеризуется, так же как и первый, личностным отношением к природному окружению, но предполагает более высокий уровень компетентности и конструктивную активность на поведенческом уровне). На основе анализа 27 учебников автор заключает, что пафос борьбы с природой советского времени сменился в постсоветских учебниках сочетанием концепций всех трех типов. Разница в концепциях прочитывается в учебниках различных издательств, что определяется расхождением идеологических схем, отражающих систему отношений человека и окружающей природной среды, которые транслируются разными учебными программами.

Доклад *А. Ю. Никитченко* (МПУ, ПСТГУ) осветил проблему использования произведений устного народного творчества в начальной школе. Автор рассмотрел ее сквозь призму системы советского объяснительного чтения и показал, как поэтапно происходил переход от дореволюционных достижений в области объяснительного и воспитательного чтения к тотальному подчинению чтения задачам идеологического воспитания. В качестве учебного материала использовались по преимуществу адаптированные тексты, поскольку фольклор оказывался далеко не самым лучшим средством идеологической пропаганды. Его включенность в контекст детской субкультуры, роль в речевом развитии младшего школьника учитывались в наименьшей степени. Достаточно востребованными оказались пословицы, загадки и сказки. При этом для советских учебников по чтению характерно смешение фольклорных и литературных жанров, а также недифференцированный подход к методике их чтения. Исследователь также сделал вывод о том, что на рубеже 1980–1990 гг. наступил новый этап в развитии методики обучения чтению в начальной школе. Он знаменовался не только изъятием из учебников многочисленных идеологических текстов и заполнением освободившегося пространства подлинными произведениями художественной литературы и фольклора, но и вытеснением объяснительного чтения методом литературного чтения с его исключительной ориентированностью на литературное образование и развитие учащихся.

Я. А. Гимаев (СОШ, с. Муриково Московской области) в докладе «Актуализация ключевых компонентов концепта РОДИНА в учебниках по литературному чтению для начальных классов» показал, что современные школьные учебники (в поле его зрения

оказались учебники под ред. Л. Ф. Климановой) актуализируют только «положительные» признаки данного понятия. Исследователь объединяет эти признаки в четыре группы («четыре эссенциальных признака»): «любовь к родине», «красота родины», «гордость за родину» (величие родины), «защита родины». Исследователь полагает, что авторы учебников сознательно реализуют ограниченное число характеристик концепта РОДИНА. Целью данного подхода, по его мнению, является восприятие младшими школьниками родины как непререкаемой ценности, постановка ее в один ряд с жизненно важными реалиями. Однако сознание исключительно положительного образа «клишированной Родины» опасно тем, что в подростковом возрасте школьники могут заметить множество противоречий реальной родины и той, которая представлена в учебниках. Путь преодоления такого разрыва докладчик видит в актуализации на страницах учебников для младших школьников «разных эссенциальных признаков концепта РОДИНА», используя для этих целей разнообразные художественные и учебные тексты, а также комментарии к ним.

Оригинальный подход к рассмотрению букваря представила *Т. А. Власова* (УдмГУ) в докладе «Феминизация этноса на страницах удмуртского букваря», изложив некоторые результаты семиотического анализа визуального ряда двух современных букварей удмуртского языка, выпущенных в 2007–2008 гг. в издательстве «Удмуртия» в сопоставлении с «Русской азбукой» В. Г. Горецкого (2008), активно используемой в республике. Ставилась задача выявить интенсивность и насыщенность символов, отсылающих к национальной идентичности учеников. Автор особо выделяет следующие признаки феминизации этноса на страницах удмуртских букварей: 1) при универсальности мужского костюма, этническая одежда оказывается связана с женской одеждой; 2) пожилая женщина (бабушка) становится образом этноса или нации; 3) в образовании этот концепт пересекается с феминизацией учительской профессии: учитель, который преподает удмуртский, — женщина. Сопоставительный анализ содержания названных книг позволил автору сделать важные выводы о том, что эстетика удмуртского букваря элиминирует «старую традиционность» ради «новой», ограничивая первую единичными примерами, тогда как эстетика русского букваря подчеркивает традиции прошлого, в корне которых лежит идеализация русского фольклора. Таким образом, наблюдается явное несоответствие эстетических концепций данных

учебников, одновременно используемых в практике образования одного, изначально не русскоязычного региона.

В фокусе внимания *А. А. Ожигановой* оказались учебные пособия «История религиозной культуры». Докладчица представила результаты анализа этих книг с точки зрения мультикультурной концепции образования. Перспектива введения в общеобразовательных школах предмета «Основы религиозных культур и светской этики», для нужд которого и создавались анализируемые книги, вызвала бурную дискуссию в обществе. Как отметила докладчица, учебные пособия для 4–5 классов «Основы мировых религиозных культур» (А. Л. Беглов, Е. В. Саплина, Е. С. Токарева, А. А. Ярлыкапов), «Основы иудейской культуры» (М. А. Членов, Г. А. Миндрин, А. В. Глоцер), «Основы буддийской культуры» (В. Л. Чимитдоржиев), «Основы исламской культуры» (Д. И. Латышина, М. Ф. Муртазин) написаны по единому плану, все они носят общеобразовательный характер и знакомят учеников с основами религиозного учения, праздниками, ритуалами, традициями, историей в рамках российского государства. Принципиально иной характер имеют учебники «Основы православной культуры», созданные А. В. Бородиной. Анализ содержания данных учебных пособий не вызывает сомнения в их индоктринационной направленности. В частности, в учебниках не только представлены тексты молитв и изображения икон, но и объясняются способы их почитания. По мнению *А. А. Ожигановой*, эти книги находятся в принципиальном противоречии с концепцией поликультурного образования, задачей которого является оказание помощи ученикам в развитии способности принятия решений, социальных навыков. Докладчица подвела итог, заключив, что именно знание и понимание разных культур дают ученикам возможность видеть ситуацию и явления с разных точек зрения, развивают критическое мышление, рефлексивность, активность.

В небольшом сообщении *М. В. Золотухиной* были обозначены перспективные подходы к изучению американских учебников по обучению чтению. Особенности обучения чтению в американских школах является широкое использование аудиовизуальных приложений к учебникам и привлечение не столько учебников, сколько специальных детских книжек для обучающихся чтению. Содержательное наполнение американских книг такого рода определено идеей мультикультурализма, понимаемого широко и включающего этнорасовый и гендерный компоненты, а также учет социальной прослойки людей с ограниченными возможностями. Выступление

звучало, скорее, как заявка автора на предстоящее исследование, которое вскоре может пополнить копилку отечественных исследований учебной книги.

Коллоквиум не уложился в отведенные программой часы, и это, несомненно, признак интереса его участников к обсуждаемому предмету, а также следствие рождения многочисленных дискуссионных вопросов. Заседание в НПБ стало важной вехой на непростом пути расставания российской букваристики со статусом маргинальной сферы исследований и институционализации ее как самостоятельного междисциплинарного направления гуманитарных наук. Надо полагать, что развитие этого направления способно существенно расширить наши знания и представления не только об истории педагогики и учебной книги, но и об истории и антропологии детства, о специфике ориентированной на детей имагологии — системы образов, создаваемых взрослыми для детей и закладывающих посредством учебника основы мировидения формирующейся личности.

О. Илюха

КРУГЛЫЙ СТОЛ «КАК ПИСАТЬ ИСТОРИЮ СОВЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ?»

(20 октября 2011, Москва, РГГУ, Институт филологии и истории, Белые чтения)

Какие категории, помимо универсальных, необходимых для описания любой литературной эпохи, востребованы при разговоре именно о советской литературе?

По тем же ли категориям строятся история советской литературы и история русской литературы другого периода?

Какая периодизация советской литературы Вам важна?

Встраиваете ли Вы советскую литературу в единую историю русской литературы, или этот ее период Вам удобнее изучать как отдельный, независимый?

Важна ли для Вас разница между «советской литературой», «литературой советского прошлого», «русской литературой XX века» и т. п.^{1?}

История советской литературы — это история чего?

Что Вам важно (не важно) из этого ряда при описании именно советской литературы: история ментальностей, история идей; история норм, история институтов; история критики, история цензуры и редакторских правок; история сообществ, история «официальной» и «неофициальной» / «подцензурной» и «неподцензурной» литератур; история литературных групп и объединений; история литературы «первого ряда» и «второго ряда»; история изданий, история течений, история направлений; история поэзии, история прозы, история драматургии; история имен, история казусов, история текстов; история литературного быта.

Вопросы для обсуждения на круглом столе

Круглый стол «Как писать историю советской литературы?» (Белые чтения, РГГУ, 20 октября 2011) продолжил пленарное заседание, в названии которого отсутствовало ключевое слово «советской», и начался он с презентации историй / учебников по русской литературе XX в., подготовленной студентами Института филологии и истории Катериной Гималетдиновой и Антоном Скулачевым. Несколько примеров из нее.

Зарубежная русская литература есть временно отведенный в сторону поток общерусской литературы. И воды этого отдельного, текущего за рубежами России потока, пожалуй, больше будут содействовать обогащению этого общего русла, чем воды внутривосточные [Струве 1996, с. 22].

Литература в СССР, при всем кажущемся ее оптимизме и камуфляже, литература печальная. Все, кого можно назвать талантливыми, будь они правоверными коммунистами, нарисовали совместно, каждый свой кусочек, картину ужасающую стороннего наблюдателя. Самые блестящие писатели разочаровывались очень быстро, даже те из них, кто поначалу поддавался очарованию новизны и надежде на перемены к лучшему. Писатели не любили режим, и он отвечал им взаимностью [Плетнев 1987, с. 249].

И все-таки, впадающая то в примитивизм китча, то в мистику мало божественной религиозности или закручиваясь в жесткие идеологические спирали, литература нашего столетия состоялась именно как литература прежде всего, пусть, по закону парности, и в неклассическом варианте [Мушченко 1999, с. 13].

Все время для описания советской литературы ищутся пары, «двойчатки»: классическая литература, эмигрантская, расслоение внутри самой советской литературы, попытка увидеть два разных потока, два разных пласта, но уже не в сопоставлении с дореволюционной литературой или эмигрантской, а внутри самой советской литературы (один из вариантов — «Культура Два» Владимира Паперного). Двойственность притягивает и как объект исследовательского внимания: не случайно в лекциях и статьях Галины Белой важное место занимали «феномен амбивалентности» (установок, ценностей) и такие примеры рефлексии рубежа 1960–1970-х, как «Поколение на повороте» Л. Гинзбург и «Двойное сознание» В. Кормера.

В 2000 г. (продолжаем линию стилистических проблем, возникшую у Мушченко) в «Соцреалистическом каноне» Галина Белая писала: «Так уж получилось в русской культуре — стиливая борьба всегда была борьбой содержательных смыслов, и даже холодная зона соцреализма скрывает в себе трагические токи бурь, потрясений и несбывшихся надежд» [Белая 2000, с. 556]. История стилистической борьбы, история борьбы содержательных смыслов и взаимосвязь этих историй — важный вклад в копилку ракурсов, «историй» советской литературы.

Вышедший в 2001 г. учебник для вузов Н. Л. Лейдермана и М. Н. Липовецкого (был представлен на чтениях Марком Липовецким по Skype) — масштабная попытка описания советской литературы через ее эстетические особенности: это поиск эстетических систем, которые разворачиваются через границы, проложенные всякого рода политическими критериями. Авторы искали эстетические разделители, которые проявляли себя и в официальной культуре, и в андеграунде, и в эмиграции. Модернизм и как его порождение постмодернизм продолжают существовать в 1960–1990-е, соцреализм не ограничивается лишь официальной культурой (тому пример —

В. Гроссман). Тот же поиск эстетических систем — в учебниках по 1920–1950 гг., которые реализуют проект Н. Л. Лейдермана. В 1920-е — модернизм, авангард, экспрессионизм (большой, на всю книгу, раздел про экспрессионизм, потому что именно он в 1920-е выходит на первый план и его диапазон чрезвычайно широк — от Маяковского до Замятина, от Клюева до Кржижановского). Рядом с экспрессионизмом — реалистическая линия, представленная главой о Горьком. Линия гротескного реализма: Зощенко, Ильф и Петров, Вагинов. Чисто соцреалистических текстов мало («Как закалялась сталь», «Педагогическая поэма»), об этом — в разделе «В тени соцреализма», где речь идет об очень крупных авторах, которые как будто вписываются в соцреализм и себя через него определяют, но, конечно, выходят за его пределы: Толстой, Эренбург, Леонов, Пришвин, Шолохов («Тихий Дон»). Высокий модернизм 1930–1950-х: Платонов, Заболоцкий, Хармс, Мандельштам, в этом же контексте — русское зарубежье, где впервые среди авторов оказывается Жаботинский.

Как говорит Марк Липовецкий, эти эстетические системы не бесспорны, но, идя по ним, можно выстраивать историю советской литературы по тем же критериям, что и литературу другого периода. Однако и загонять насильственно литературу в жесткие рамки этого разделения тоже нельзя: литературу 1940–1950-х разбить на эти подсистемы очень трудно, она настолько небогата, что это деление получается слишком искусственным.

Достаточно взглянуть на оглавление учебников, чтобы увидеть, что авторы отказываются от единого критерия (эстетического, хронологического или иного). В книге есть разделы, традиционно маргинальные в хронологии русской литературы: глава «Промежуточная проза», куда вошли, например, дневники и записки (Лидия Гинзбург, Корней и Лидия Чуковские и др.), глава «В тени соцреализма» — о детской литературе: впервые в истории отечественных учебников детские авторы попали в общее поле советской литературы, точнее не «детские авторы», а «авторы, писавшие для детей». О самом этом поле детской советской литературы — статья Марины Балиной «Детская литература как культурная институция». Заметим вскользь — именно «культурная», а не «литературная»: ниша, функции, статус, значимые не только для литературного процесса.

Авторы совсем иного учебника (иного уже просто потому, что обращен он к школьникам: «Книга для просвещенных учителей и учеников», написана в 2001–2003 гг., издана в 2009),

Е. С. Абелюк и К. М. Поливанов, заставляют старшеклассников увидеть историю литературы именно как историю — историю тем, проблем и способов о них говорить. В этом варианте истории литература XX в., и в том числе советская, также продолжает русскую литературу предыдущих эпох. Учебник для школы, создатели которого очень ограничены не только в выборе рассматриваемых авторов и произведений, но (санитарная норма — ребенку нельзя носить тяжести!) даже и в количестве страниц — такой учебник должен компенсировать все то, чего не хватает в учебниках обычно. И прежде всего — нехватку XX в., какого-то не очень понятного, иного, чем XIX с его романтизмом и реализмом, которые все-таки гораздо дольше, чем в случае советской литературы, изучаются в школе и гораздо меньше вырастают из повседневного контекста, в котором существовал автор. Учебник Е. С. Абелюк и К. М. Поливанова прежде всего погружен в контекст, понятый достаточно сложно: это контекст исторический (биографии, повседневная жизнь, пространство дискуссий), художественный и уже — литературный, это также контекст традиции, т. е. авторы стремились рассматривать произведение как в синхронии, так и в диахронии, говорить как о художественном своеобразии текста, так и о тех переключках с предшествующими текстами, которые в нем реализуются (на уровне сюжетных мотивов, реминисценций, аллюзий, ритмических цитат). И, наконец, контекст литературоведческий, показывающий сегодняшнему школьнику, что сделано в исследовании советской литературы почти за 100 лет.

Очерков справочного характера в учебнике почти нет, но вместе с тем расширилось число произведений, которые обычно рассматриваются в школе, а за счет этого — и литературный контекст (в том числе объем анализируемых в книге поэтических текстов: литературу XX века невозможно представить, не расширяя опыт восприятия поэзии). В результате получилась книжка, которая, в отличие от учебника М. Липовецкого и Н. Лейдермана, ценна не классификацией литературных явлений, а материалами и вопросами для размышления, конкретными разборами, формирующими читательскую культуру. Жанр учебника вполне можно было бы определить как путеводитель для читателя художественной литературы XX в.

О. А. Лекманов, предварявший круглый стол, начал доклад «Как нам строить историю литературы советского прошлого?» с реакции «двух самых проникательных читателей 1920-х гг.» (О. Мандельшта-

ма и Ю. Тынянова) на историю литературы как историю литературных генералов. По мнению О. Мандельштама («О природе слова»), особенно опасна теория прогресса, эволюционизма. Ю. Тынянов в своей работе «Достоевский и Гоголь (к теории пародии)» высказал идею, что литературная традиция — это не прямая линия, соединяющая старших с младшими, а скорее отталкивание от единой точки, борьба. Эта концепция должна быть достроена. Прежде всего — фигурами второго, третьего, четвертого ряда. Далее — пространством перемещений (как по-разному развивалась литература Москвы и Ленинграда, периферии). Кроме того, литературные генералы (как и писатели второго ряда) жили не только в стране, но и в государстве, соотносили себя так или иначе с системой, пресс всюду давил, но всюду по-разному. Затем — история восприятия читателями текстов. Еще один контекст — мировая литература («Мы» можно прочитывать в одном ряду с Оруэллом и Хаксли, а можно — не как утопию, как текст о попытке стать писателем, и тогда ряд другой: «Доктор Живаго», «Мастер и Маргарита»). И, наконец, самое важное: все это должно быть дополнено жанровой историей. Если развернуть все возможности разных подходов к истории литературы, может получиться цельная и непротиворечивая картина.

М. П. Одесский, модератор круглого стола, заметил собравшимся, что занимаемся мы в конечном счете историей текстов, а раз так, то возникает вопрос об их группировке, адекватной советской литературе (применительно к любому периоду истории литературы есть нерешаемая проблема общей истории и истории генералов: древнерусский книжник, например, читал и писал не то, что мы сейчас изучаем в курсе истории древнерусской литературы, то же самое и с XIX в. — вспомним тиражи Булгарина). Еще одна проблема: коль скоро советская литература — литература тоталитарного социума, ее очень трудно изучать как литературу имманентную: роль политического фактора в литературном процессе в данном случае гораздо больше, нежели, скажем, в случае Ивана Грозного.

Л. Ф. Кацис настаивал на том, что историю советской литературы нужно начинать строить, отойдя от нее на расстояние как минимум в 50 лет, поскольку пока не видно множества документов, недоступных в архивах (например, документы партийных чисток в литературных организациях), а значит, исследователь не очень понимает, кто дает команды, что решается на идеологическом вершине. (В этом месте дискуссии воспротивились специалисты по XIX в., считавшие до тех пор, что «двадцативечникам» с документами повезло гораздо

больше.) История литературы должна быть историей документов и их смыслов, историей организаций и их взаимоотношений. Чуть позже на круглом столе прозвучало сообщение *А. Э. Мильчина*, дополнившее выступление *Л. Ф. Кациса*, о необходимости включить в историю литературного процесса историю редакторских купюр. Биографии (и поэтику) из истории литературы нужно извлечь, чтобы история литературы не превращалась в историю литературных генералов, не теряла собственно историчность.

Томаш Гланц (Берлин, университет им. Гумбольдта, где, кстати, историю литературы не преподают, не складывают разрозненные курсы в единый сюжет, хотя бы даже и хронологический) вполне резонно, раз уж можно вынести за черту биографию, предложил вынести за черту и околотературную среду («история» и «литература» не совместимы, это попытка соединить парадокс).

О. Ю. Бессмертная попыталась вернуть разговор в историческое русло, спросив собравшихся: что же является объектом наших исследований? Текст? Ментальность эпохи? Некая совокупность процессов? Читательское восприятие? Самый процесс создания текста? Если исследовать категории, характерные для эпохи, то не стоит отказываться, вопреки сегодняшней тенденции, от понятия «соцреализм». Если мы хотим вскрыть совокупность процессов, посмотреть, как они сталкивались и преобразовывали человеческое мышление, то понятие «соцреализм» очень продуктивно.

«Не хватает слова “дискурс”, учебники по литературе должны бы быть исследованием литературного дискурса», — заключительная реплика *Томаша Гланца*.

Наверное, можно сказать, что для 1960–1970-х характерно внимание к ментальному. Двухтысячные, явно стремящиеся уйти от расплывчатого, ускользающего «сознания», больше апеллируют к литературным и социологическим категориям, описывая сообщества, стратегии, практики, примеры и т. д., все больше при этом тяготея к отказу от построения истории вообще. Об этом говорил в первом, установочном, докладе пленарного заседания *Вольф Шмидт*: о развитии литературы можно писать разные истории, которые создаются на основе разных смысловых линий и руководствуются разными точками зрения. Понимание того, что история литературы сама предстает как повествуемая история, предохраняет нас от двух смертных грехов историографии: от онтологизации рабочих понятий и от приписывания происшествиям устремленности к некой исторической цели.

Заключительный кадр: видеозапись рассказа *Любови Киселевой* о том, как из Москвы утверждались и правились программы на кафедре русской литературы в Тарту. Еще один пример того, что история литературы зачастую выстраивается отнюдь не по внутренним, ей самой присущим, критериям.

О. Розенблюм

Примечание

¹ В докладе на пленарном заседании Маризтта Чудакова говорила о рефлексии понятий: «Литература советского прошлого» — не термин и не понятие, скорее декларация, сделанная ею в феврале 1992 г. в статье к 100-летию Федина («Писатель советского прошлого»), способ фиксации того, что *советское* стало *прошлым* и что Федина, как оказалось, целиком уместился в этом *прошлом*. «Советская литература» — конструкт оценочный, вненаучный, более нейтральное и рабочее понятие — «литература советского времени».

Источники

Абелюк Е. С., Поливанов К. М. История русской литературы XX века: книга для просвещенных учителей и учеников: в 2 кн. М.: Новое лит. обозрение, 2009.

Белая Г. А. Стилевой регресс: о стилиевой ситуации соцреализма // Соцреалистический канон: сб. статей / под общ. ред. Х. Гюнтера и Е. Добренко. СПб.: Академ. проект, 2000.

Лейдерман Н. Л., Липовецкий М. Н. Современная русская литература: в 3 кн. Кн. 2: Семидесятые годы (1968–1986). М.: Эдиториал УРСС, 2001; расширенное и дополненное издание: *Лейдерман Н. Л., Липовецкий М. Н.* Современная русская литература: 1950–1990-е гг.: в 2 т. Т. 1: 1953–1968 гг. Т. 2: 1968–1990. М.: Изд. центр «Академия», 2003, 2005, 2006, 2008, 2010.

Мущенко Е. Г. Русская литература XX века. Введение // Русская литература XX века: учеб. пособие; под общ. ред. Е. Г. Мущенко, Т. А. Никоновой. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1999.

Плетнев Р. История русской литературы XX века. Cambridge: Perspectiva, 1987.

Русская литература XX века: 1917–1920-е годы: в 2 кн.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений; под ред. Н. Л. Лейдермана, М. Н. Липовецкого. М.: Academia, 2012;

Струве Г. П. Русская литература в изгнании: краткий биографический словарь русского Зарубежья. Париж: YMCA-Press; М.: Русский путь, 1996.

SUMMARY

Второй номер альманаха «Детские чтения» открывается статьей «От редакции», где рассказывается о теме номера — «Детская литература в учебниках и педагогической критике».

Номер открывает интервью с автором одного из авторитетных учебников по детской литературе И. Н. Арзамасцевой.

В разделе *Архив* републикуются классические работы Н. В. Чехова «Введение в детскую литературу» (1915) и Е. П. Приваловой «Робинзон Крузо в детской и педагогической литературе» (1929).

В блоке биографических статей (*Евгений Кулешов* о С. Маршале, *Мария Литовская* об А. Гайдаре и *Светлана Маслинская* о К. Чуковском) представлены главы из готовящегося учебника «Русская литература XX века: 1932–1953 гг.»: в 2 кн. / под ред. Н. Л. Лейдермана, М. Н. Липовецкого и М. А. Литовской. Материалы демонстрируют современные подходы к составлению учебного очерка о биографии писателя.

Раздел *Исследования и материалы* открывает статья *А. Сенькиной (Санкт-Петербург)* «Почему Мюнхгаузен не попал в хрестоматии для детей? («Приключения барона Мюнхгаузена» в педагогической критике конца XIX — начала XX вв.)». «Приключения барона Мюнхгаузена» — признанная классика детской литературы. Эту книгу ставят в один ряд с «Робинзоном Крузо», «Дон Кихотом», «Гулливером», но, в отличие от них, путь «Мюнхгаузена» в детскую литературу был непрост. В настоящей статье рассматривается реакция педагогической критики на детские издания, вышедшие в XIX — начале XX вв.

Статья *О. Лучкиной (Санкт-Петербург)* «Силуэты руководителей детского чтения: священник, министр, генерал и другие» посвящена истории регламентации детского чтения. В Российской Империи традиция контроля и руководства детским чтением получает в 1860-е институциональное оформление. В рамках данной работы рассматриваются центральные институты дореволюционной рекомендательной библиографии: Священный Синод, Министерство

народного просвещения, Военное министерство и IV отделение Собственной Его Императорского Величества канцелярии.

В статье «Изменяя сознание детей»: поэзия для детей и сочинение познавательных стихотворений» *Карен Коатс (Государственный университет штата Иллинойс)* рассматривает сложные взаимоотношения, возникающие у ребенка в процессе соотношения собственного тела, его физической оболочки и отражения собственной телесности на уровне языка. Коатс предлагает своеобразное решение для проблемы детского восприятия собственного взросления и детских страхов, возникающих в этот период: исследовательница анализирует детскую познавательную поэзию и видит в создании метафорического нарратива решение наиболее травматических моментов в детской адаптации к окружающему ребенка миру.

Заметка *И. Лоцилова (Новосибирск)* «Детская поэма Петра Потемкина “Боба Сквозняков в деревне”» предваряет текст детской поэмы поэта-сатириконовца Петра Петровича Потемкина (1886–1926), изданной в 1912 г. Поэма связана с работой автора в детском журнале «Галченко», приложении к знаменитому «Сатирикону», и рассказывает о похождениях мальчишки-проказника в каникулярное время. Показана связь с традициями, противостоящими официальной школьной дидактике, и принципы обращения автора с хрестоматийной школьной классикой, элементы стилизации и абсурда. Выдвигается предположение о влиянии поэмы Потемкина на детские поэмы («крокодилиады») Корнея Чуковского и на поэтику детских стихов обэриутов.

В статье *А. Губайдуллиной (Томск)* «Символика трамвая в поэзии XX века для детей» рассматривается поле значений, приписываемых трамваю. На протяжении всего XX в., как в поэзии для взрослых, так и для детей, образ трамвая связан с мыслью об изменяющемся времени, о несвободе. Противоречивость образа трамвая, олицетворяющего веру в прогресс, но порождающего страх человека быть побежденным бездушной машиной, рассматривается в стихотворениях таких поэтов, как О. Мандельштам, С. Маршак, И. Иртеньев, М. Яснов, М. Бородинская.

В статье *Ю. Доманского (Тверь)* «Поврежденная игрушка в стихотворных циклах для самых маленьких Агнии Барто и Ивана Неходы» рассматривается одно из ранних произведений Агнии Барто – цикл «Игрушки» (1936). В одних стихах цикла Барто утверждается созидание, в других осуждается разрушение, в третьих созидание утверждается путем редукции разрушительных тенден-

ций. В качестве важной смыслообразующей компоненты цикла может быть обозначена полиметрия в сочетании со строфической организацией входящих в него стихов. Эти особенности стихотворений А. Барто соотношены со стихотворным циклом украинского писателя И. Неходы «Мої ляльки».

Статья *Н. Гуськова (Санкт-Петербург)* «“Книжка про книжки” С. Я. Маршака» представляет собою исследование творческой истории текста одного из наиболее известных стихотворений С. Я. Маршака 1920-х гг. — «Книжки про книжки»: сопоставляются несколько редакций текста, значительно отличающихся друг от друга. Анализ ранней редакции текста обнаруживает присутствие в ней полемического начала. Это позволяет соотнести ее с широким современным литературным и общественным контекстом и судить о позиции Маршака в историко-культурной ситуации 1920-х гг.

Раздел *Рецензии* составили статьи *М. Черняк* «Альтернативный учебник для нового поколения, или “Литературная матрица” как “работа над ошибками”» и *О. Кошелевой* «Новая книга о детстве» (о сборнике «Конструируя детское: филология, история, антропология»).

В разделе *Конференции* представлены обзоры научных форумов, состоявшихся осенью 2011 — весной 2012 г.: Круглый стол «Детское чтение в современной России: pro et contra» (27 апреля 2012, Санкт-Петербург), «Проблемы онтолингвистики–2012» (24–26 апреля 2012, Санкт-Петербург), Коллоквиум «Аз да Буки, книга в руки. История учебников для начальной школы» (28 февраля 2012, Москва) и Круглый стол «Как писать историю советской литературы?» (20 октября 2011, Москва).

SUMMARY

The second volume of the journal “Children’s Readings” opens with an article from the editors that reflects on the theme of the volume, namely children’s literature in textbooks and pedagogical critique. The article provides a short overview of the material that comprises this issue.

The volume begins with an interview with Irina Nikolaevna Arzamastseva, the author of one of the leading textbooks on children’s literature. The canonical works by N. V. Chekhov (*Introduction to Children’s Literature*, 1915) and E. P. Privalova (*Robinson Crusoe in Children’s and Educational Literature*, 1929) are published in the *Archives* part of the volume.

The three articles written by Evgeny Kuleshov (on Samuil Marshak), Mariia Litovskaya (on Arkadii Gaidar), and Svetlana Maslinskaya (on Kornei Chukovsky) are parts of the larger project, the new forthcoming textbook on *Russian Literature of the 20th Century, 1932–1952* (Naum Leiderman, Mark Lipovetsky, and Mariia Litovskaya, eds.). Compiled as short writer’s biographies, these narratives demonstrate new approaches to the study of a single writer’s life and work.

Keywords: Samuil Marshak, Kornei Chukovsky, Arkadii Gaidar, writer’s biography, 1930–1950s.

The sub-section of the volume entitled *Research and Materials* opens with an article by A. A. Sen’kina, “*Why Did Munchausen Not Make It Into Children’s Textbooks?: The Adventures of Baron Munchausen in Pedagogical Critique of the End of the 19th-Beginning of the 20th Century*”. “The Adventures of Baron Munchausen” by Rudolf Erich Raspe is a well-recognized classic of children’s literature. This book is usually considered to be in the same category as Daniel Defoe’s “Robinson Crusoe”, Miguel de Servantes’ “Don Quixote”, and Jonathan Swift’s “Gulliver’s Travels”. However, in contrast to the above mentioned stories, it was much more difficult for Raspe’s story to reach its children’s audience. This article investigates the response of educators to the children’s editions of this story that were published from the 19th century to the beginning of the 20th century.

Keywords: history and criticism of children literature.

The article by O. A. Luchkina, “*The Silhouettes of Children’s Readings Advisors: A Cleric, A Minister, A General, and Others*” is dedicated to the history of the control over children’s readings. As a rule, children’s reading is placed under the control of adults, who in turn form institutions to govern this process. In the Russian Empire, the tradition of such control and management of children’s reading was formalized in the 1860’s. In this article, the most prominent institutions of pre-revolutionary reader’s advisory and control are reviewed, among them the Holy Synod, the Ministry of National Education, the Ministry of Military Affairs, and the special Fourth Division of Imperial Chancery.

Keywords: management of children’s reading, XIX century, reader’s advisory, control of reading, the range of children’s reading, the selection of books, the Holy Synod, the Ministry of National Education, the Military Ministry, The Forth Division of Imperial Chancery.

In an article “*Transforming Children’s Minds: Children’s Poetry and Cognitive Poetics*” by Dr. Karen’s Coats, Professor of English at Illinois State University and one of the leading specialists in children’s literature in the US today, the issue of the difficult relationship between the physical body of a child and the reflection of this body in the language is discussed. Coats proposes an interesting way of solving problems and fears that a child is experiencing while growing up and suggests that the metaphorical way of addressing bodily changes through cognitive children’s poetry will help a child to resolve disturbing moments of transformation and adjustment.

A short commentary by I. E. Loschilov accompanies the poem “*Boba Skvozniakov in the Village*”. This text presents a short preface to the poem “Boba Skvozniakov in the Village” published in 1912 and written for children by the poet Petr Petrovich Potemkin (1886–1926). Potemkin, whose creative work was affiliated with the famous periodical “Satirikon”, has published his poem in the children’s supplement to this journal, that was entitled “Little Jackdaw”. The story developed around the adventures of a mischievous boy during his summer break in a village. One can clearly see in this poem the controversy with the official school didactics and the elements of absurdist poetry. It has been suggested that this work has influenced the later development in children’s poems written by Kornei Chukovsky and the works of the poets of the OBERIU circle.

Keywords: Potemkin, Satirikon, children’s poem, children’s journal, mischievous boy, official school didactics, absurd stylization, OBERIU circle, Kornei Chukovsky.

In the article by A. Gubaidullina entitled “*Symbolism of the Train in Children’s Poetry of the 20th Century*”, the author investigates the broad field of meanings attached to the image of the tram. The tram is a symbol that evokes special interest in non-official poetry. It served as an image of human existence in the world throughout the entire 20th century. In poetic works written for adults, as well as in children’s poetry, this image conveys the idea of time’s unpredictability and restriction of freedom. This article investigates the complex and controversial image of a tram that simultaneously serves as a symbol of progress, as well as an emblem of soulless machinery that evokes human fear of being defeated by it. This image is analyzed in the works by Osip Mandelstam, Samuil Marshak, Igor’ Irtenev, Marina Boroditskaya and Mikhail Yasnov.

Keywords: the tram, poetry for children, XXth century, progress, Mandelstam

The focus of the article by Iu. V. Domanskii “*Damaged Toy in the Poetry for the Little Ones by Agniia Barto and Ivan Nekhoda*” is on one of the early works by Agniia Barto, namely, her collections of poems entitled “Toys” (1936). In some of the verses, the poet promotes the idea of creating toys (such as in “Plain” and “Little Horse”); in others, Barto condemns destructive behavior (“Little Hare”). The third group of poems from this cycle, while celebrating creative tendencies, reaches this goal through the description of damage reduction done to the toys. Polymetry as well as special stanza combination could be named as major poetic devices. The article provides close comparison between Barto’s poetry and verses written by the Ukrainian poet Ivan Nekhoda (in his poetic cycle “My Dolls”).

Keywords: Agniia Barto, poetic cycle “Toys”, poetics, polymetry, stanza organization, author-narrator, Ivan Nekhoda, poetic cycle “My Dolls”.

The article by N. A. Gus’kov “*Book About Books by Samuel Marshak*” reveals the creative history of one of Samuil Marshak’s famous poems written in the 1920s, “Book about Books”, is illuminated. The author of the article provides comparative analyses of several editions of the text that outline significant textual differences. The study of editorial changes made by the poet through the process of creation offers important insight into Marshak’s poetic laboratory as well as the formation of his worldview since the modifications were forced by both outer ideological factors and inner transformation of tastes and convictions of the poet. The early version of the poem supports the notion of polemical character of this text which allows to see Marshak’s work in the new cultural context of the epoch.

Keywords: Marshak, creative history, poetics, textology, literature of the 1920s, soviet poetry, books, library, didactic poetry, fairytale, history of educational literature.

The section of the volume entitled *Reviews* is composed of the articles by M. A. Chernyak, “Alternative Textbook for the New Generation, or *Literary Metric As Error Correction*” as well as the review of the new collection, *Constructing Childhood: Philology, History, Anthropology* completed by O. E. Kosheleva.

The section *Conferences* presents overviews of the scholarly gatherings from Fall 2011 to Spring 2012. Among them are: The round table “Children’s Readings in Contemporary Russia” (27 April 2012, Saint Petersburg); “The Problems of Ontolinguistics–2012” (24–26 April 2012, Saint Petersburg); colloquium on history of textbooks for grammar school entitled, “A and B, Books for Me” (28 February 2012, Moscow), and the round table “How to Write History of Soviet Literature?” (20 October 2011, Moscow).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Арзамасцева, Ирина Николаевна (arzamas_i@mail.ru), МГПУ, кафедра русской литературы

Губайдуллина, Анастасия (gubgub@mail.ru), Томский государственный университет, кафедра истории русской литературы XX в.

Гуськов, Николай Александрович (kakto@mail.ru), СПбГУ, кафедра истории русской литературы

Доманский, Юрий Викторович (p000278@yandex.ru), РГГУ, кафедра теоретической и исторической поэтики

Илюха, Ольга Павловна (iljuha@krk.karelia.ru), Институт языка, литературы и истории Карельского научного центра РАН (Петрозаводск)

Коатс, Карен, Иллинойский государственный университет (Illinois State University), кафедра английского языка и литературы

Кошелева, Ольга Евгеньевна (okosheleva61@gmail.com), ИВИ РАН, Центр исторической антропологии и истории повседневности

Круглякова, Татьяна Александровна (t_krugljakova@inbox.ru) РГПУ им. А. И. Герцена, кафедра языкового и литературного развития ребенка, лаборатория детской речи

Кулешов, Евгений Витальевич (kuleshov.evgenij@gmail.com), АГ СПбГУ

Литовская, Мария Аркадьевна (marialiter@gmail.com), Институт гуманитарных наук и искусств Уральского федерального университета, кафедра русской литературы XX и XXI вв.

Лоцилов, Игорь Евгеньевич (loshch@yandex.ru), Институт филологии, массовой информации и психологии (ИФМиП) Новосибирского государственного педагогического университета, кафедра русской литературы и теории литературы

Лучкина, Ольга Александровна (olyalukoie@gmail.com), СПбГУКИ, кафедра литературы и детского чтения

Маслинская, Светлана Геннадьевна (braunknopf@gmail.com), СПбГУКИ, кафедра литературы и детского чтения

Розенблюм, Ольга (olga.rosenblum@gmail.com), РГГУ, Институт филологии и истории, кафедра истории русской литературы новейшего времени

Сенькина, Анна Александровна (anna_senkina@list.ru), РНБ, информационно-библиографический отдел

Черняк, Мария Александровна (ma-cher@yandex.ru), РГПУ им. А. И. Герцена, кафедра новейшей русской литературы

