

Детские чтения
2013. № 1 (003)

От редакции 3

АРХИВ

Гринберг А. О новой детской книге и ее читателе 8
Желобовский И. Пионеры в литературе (по существу и по поводу) 20

ИССЛЕДОВАНИЯ И МАТЕРИАЛЫ

Келли К. «В нашем великом Советском Союзе *товарищ* — священное слово». Эмоциональные отношения между детьми в советской культуре 38
Димке Д. Ребенок-ангел vs ребенок-герой: некоторые замечания по антропологии педагогики 74
Круглова Т. Социально-педагогическое содержание «Тимура и его команды» и система А. Макаренко 100
Завельская Д. Место подвига, или Загадочные острова поэта 114
Розенблюм О. Зоя Космодемьянская: эволюция «героя» как «культурного героя» в 1940-е годы 135
Душечкина Е. «Если песенка всюду поется...» 148
Подлубнова Ю. Детский коллективный сборник «Урал — земля золотая» (1944 г.) 166
Костюхина М. Пионерская игротка пятидесятых 185
Жиркова М. «Дневник фокса Микки» Саши Черного как жанровый эксперимент 203
Шериан С. Культурная гегемония Америки и классические детские мультфильмы: Динамика развития идентичности и различия в представлении иностранца 216
Трюэль М. Переложения романа Виктора Гюго «Отверженные» (1868–1915) 228

АНКЕТА ДЧ

Интервью с В. П. Крапивиним и комментариями Л. А. Крапивиной 245

ЭССЕ

Мельников А. Зачем подростку читать Крапивина? 249
Миронов А. Жизнь замечательных игрушек: трансформация образов животных-игрушек в российской литературе 257

РЕЦЕНЗИИ

Крылова Ю. «*Ça n'est trop some encor enfant*». Литературное детство во Франции XII в. 273
Балистрери К. Об анималистической литературе 278

КОНФЕРЕНЦИИ И ПРОЕКТЫ

Научно-исследовательский «Детский семинар» (О. Лучкина) 286
Summary 292
Сведения об авторах 297

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. 3

Ответственный за выпуск *Ф. А. Еремеев*
Корректор *В. Деркач*

При оформлении обложки использован фрагмент иллюстрации В. М. Конашевича к книге А. Гайдара «Сказка о военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твердом слове» (М.: Молодая гвардия, 1935).

ISSN 2304-5817 (*Detskie chtenia*)
ISBN 978-5-7525-2795-1
ISBN 978-5-7525-2903-0 (вып. 3)

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, 2013
© Издательство «Кабинетный ученый», 2013

Подписано в печать 10.11.2013. Формат 60 x 84 ¹/₁₆.
Уч.-изд. л. 17,5. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Печать офсетная. Тираж 200 экз. Заказ 151

ОТ РЕДАКЦИИ

В исследованиях, посвященных истории советской детской литературы, стало общим местом утверждать, что детская литература становилась проводником официальной советской идеологии и как средство пропаганды непосредственно участвовала в формировании нового советского человека. Пример реализации такого подхода — монография А. В. Фатеева «Сталинизм и детская литература в политике номенклатуры (1930–1950)», начинающаяся со слов: «Позитивные ценности советского общества в концентрированном виде отражены в детской литературе. Ее назначение — программирование общества будущим посредством формирования идеалов молодежи» [Фатеев 2007, с. 3]. Однако нет ничего специфического в том, что советская детская литература транслирует ценности, разделяемые обществом (и/или экспертным сообществом педагогов и чиновников). Детская литература с момента своего возникновения в XVIII веке призвана донести до ребенка — читателя или слушателя — коллективный взрослый взгляд на мировоззренческие и поведенческие идеалы.

Начиная с XVIII в. функции детской литературы постепенно расширяются, некоторым образом корректируются в конкретной исторической ситуации: в зависимости от доминирующей концепции детства на первый план выходят просветительские/образовательные, воспитательные, агитационные или развлекательные задачи. Превалирование тех или иных функций зависит от того, какая модель детства на тот момент реализуется в обществе. Бывают исторические ситуации, в которых социально-инженерные задачи детской литературы четко манифестируются «руководителями детского чтения», оформляются в виде деклараций. Например, в XVIII — начале XIX века ребенок понимается как «недочеловек», его надо просвещать и воспитывать, а в 1920-е гг. ребенок — равный взрослому участник строительства новой жизни, которого надо агитировать наравне с другими социально-возрастными группами. Заметим в скобках, что советской модели детства нередко ошибочно приписываются те свойства, которые существовали в России задолго

до советской власти. Таким заблуждением является представление о том, что именно в раннесоветскую эпоху распространился взгляд на ребенка как на несовершеннолетнего взрослого: «советские идеологи отказывали детям в самобытности и сложности, рассматривая их как упрощенных взрослых» [Гусарова 2008, с. 84]. Как «упрощенных» взрослых рассматривали детей и в традиционной крестьянской культуре, и в средние века, и в эпоху Просвещения.

Были периоды, точнее, один короткий период — середина 1920-х, когда новая детская литература, в первую очередь адресованная школьникам, в значительной степени отражала политически ангажированные идеи. И применительно только к этому периоду можно говорить о детской литературе как сугубо идеологическом инструменте выращивания нового человека.

Но в то же время, действительно, на протяжении всего советского периода существовали области детской литературы, функциональность которых состояла в транслировании политически корректных догматов: это, прежде всего, школьная учебная книга и агитационно-пропагандистская словесность пионерской организации (пионерские песенники, книги серийных изданий типа «Библиотека юного ленинца», «Беседы у костра», «В помощь пионерработнику» и т. п.) [см., например, о динамике идеологического контента литературы пионерской организации: Леонтьева 2008; Учебный текст 2008 (сборник, посвященный изучению конструирования идеологического содержания советского школьного учебника)]. Да, большинство из этих текстов с ликвидацией пионерской организации утратили актуальность — идеология уязвима: с ее сменой уходят тематические группы текстов (пионерские будни), жанры (пионерская песня, речевки), авторы (В. Осеева, Н. Богданов и др.). Аналогичной была судьба книжек, связанных с иными политизированными детскими организациями (*Aloys Schenzinger "Hitlerjunge Quex", 1933*). Впрочем, и эта идеологизированная часть детской литературы не была однородной; так, многие пионерские песни о дружбе сохраняют свою актуальность не только вследствие ностальгической поддержки их обществом. С другой стороны, так же в свое время ушли из круга чтения нравоучительные повести Л. Ярцовой и В. Бурьянов: устаревание литературы — процесс естественный, не в первую очередь обусловленный крахом идеологической системы.

Принимаясь за описание идеологической системы, транслируемой советской детской литературой, мы оказываемся на очень зыбком поле. С конца 1920-х гг. политические постулаты тесно

срачиваются с традиционными педагогическими установками — в этом симбиозе уже не столь очевидно просматривается именно коммунистическая идеология большевистского извода, многое растет из педагогических концепций дореволюционной школы, из либеральных и народнических представлений о воспитании «нового человека», из утопических религиозных проектов рубежа XIX–XX вв. и т. п. Когда М. Чудакова говорит о советской детской литературе как о «мире полноценной этики», надо учитывать гетерогенность этой этики.

Еще один важный момент, который зачастую игнорируется, — это возрастная адресация детской литературы в советский период. В литературу для малышей («от двух до пяти») идеологические смыслы практически не проникали (исключение составляют немногочисленные авангардные тексты середины 1920-х гг. и отдельные стихотворные произведения С. Михалкова, Е. Благиной, А. Барто и др.). Скажем, те же сказки Чуковского лишены актуального идеологического содержания, за что, кстати, писателя критиковали педагогические чиновники на рубеже 1920–1930-х гг. Попытки привести в цикл Барто «Игрушки» или «Детки в клетке» Маршака специфические советские идеологические ценности приводят к некритичному использованию самого понятия «советское».

В некоторых случаях, когда исследователи вчитывают в советские тексты для детей эзопову антисоветскую позицию [см., например: Кондаков 2010], эти попытки, скорее, свидетельствуют о специфических горизонтах ожидания интерпретатора, нежели о смыслах, имманентно присущих анализируемому тексту. Точно такие рецептивные абберрации можно наблюдать в исследованиях, склонных хулить всю советскую детскую литературу за идеологическую продажность: «На книжных полках детских библиотек в изобилии хранились многочисленные, одинаковые, как солдаты в серых шинелях, скучные повести о прилежных школьниках, о не знающих сомнения пионерах, юных ленинцах» [Мяоэц 2002]. Конечно, с высоты сегодняшнего дня, какие-то произведения могут казаться исследователю скучными и серыми, но эти оценки ничего не говорят нам о том, как воспринимались эти тексты читателями-детьми, казались ли они им скучными или, напротив, приводили в восторг (к сожалению, статистически убедительных данных об особенностях непосредственной детской рецепции у нас нет и уже не будет — с 1930-х гг. социологические исследования советского читателя-ребенка были заморожены).

В целом, объяснительная сила детерминированности советских художественных текстов политическим заказом имеет свои границы. Списывая все особенности поэтики текста на тоталитаристский дискурс, филолог отказывает и литературному процессу, и литературному произведению во внутренней эстетической динамике. Тем временем, при некотором филологическом усилии прилежным школьникам и несомневающимся пионерам можно найти литературных предшественников в отечественной дореволюционной литературе, найдутся их «родственники» и в западной литературе XX в.

Другая популярная мысль о детской литературе как островке свободы, убежище в условиях писательской несвободы порождает еще одну иллюзию: «В самые мрачные застойные годы на страницах детских книг утверждалась крамольная идея о важности свободомыслия и личного неповиновения. И эта прививка против страха и лжи делала свое незаметное, но важное дело и в конечном счете явилась залогом будущего освобождения и возрождения» [Мяозтс 2002]. Не останавливаясь на том, что характеристика эпохи застоя как «мрачной» сродни взгляду на определенный отрезок европейской истории как на «темное средневековье», заметим, что свободомыслию учит вообще всякая литература. Преувеличивать роль произведений Э. Успенского и В. Крапивина в формировании перестроечных демократов 1980-х не стоит, ведь дети 1930-х гг. рождения читали правоверного советского Гайдара, но это не мешало многим стать сначала стилистами, а потом диссидентами.

Авторы номера, листая советские детские книжки, пробуют ответить на вопросы, вытекающие из всего выше сказанного. Какие ограничения накладывают жанровые формы на идеологические постулаты: например, как краеведческое письмо встраивается в патриотический государственный дискурс и одновременно в авангардистские проекты легитимизации ребенка-писателя? Каков генезис советских героических моделей поведения, представленных в детской литературе? В каких художественных формах устанавливались границы героического и будничного поведения? Специфичны ли эти формы для советского периода? Как варьируют в отдельные периоды представления о так называемых общечеловеческих ценностях — дружбе, любви, подвиге?

Представленные исследования, на наш взгляд, демонстрируют, что изучение эволюции общественно-педагогических идей, воплощенных в детской литературе, типологии героического, генезиса этических принципов, влияния взрослой литературной традиции

на детскую, позволяет кое-что прояснить в отечественной детской литературе XX в.

С. Маслинская

Примечания

Гусарова К. Хворост в костер мировой революции: пионеры // Неприкосновенный запас. 2008. № 2. С. 69–84.

Кондаков И. В. Ребенок в истории и культуре: Труды семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики». Вып. 4 / под ред. А. С. Обухова, М. В. Тендряковой. М.: Библиотека журнала «Исследователь/Researcher», 2010. С. 70–118.

Леонтьева С. Г. Дети и идеология: пионерский случай // Какорея. Из истории детства в России и других странах / сост. Г. В. Макаревич. Москва; Тверь, 2008. (Труды семинара РГГУ «Культура детства: нормы, ценности, практики». Вып. 1). С. 124–138.

Мяозтс О. Астрид Линдгрэн в стране большевиков [Электронный ресурс] // Неприкосновенный запас. 2002. №1(21). URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2002/21/miae.html>

Фатеев А. В. Сталинизм и детская литература в политике номенклатуры СССР. М.: Макс Пресс, 2007.

Учебный текст в советской школе: сб. статей / сост. С. Г. Леонтьева, К. А. Маслинский. СПб.; М.: Институт логики, когнитологии и развития личности, 2008.

АРХИВ

Гринберг Анна Филипповна (1882–?). В словаре «Советские детские писатели» приведена небольшая биографическая справка об А. Ф. Гринберг, среди прочего сообщается, что свою профессиональную деятельность она начала в киевском журнале «Ковер-самолет», где были опубликованы ее «Короткие рассказы» [Советские детские 1961, с. 109].

В 1925 г. уже в Москве под ее редакцией выходит несколько книг, составленных из текстов, написанных детьми. Они посвящены трем темам: беспризорники, Ленин и жизненный опыт детей. Интерес к самостоятельному детскому творчеству — характерный признак середины 1920-х гг., он тесно связан с авангардистским пониманием ребенка: литературное творчество ребенка самоценно и может быть рассмотрено как равноправное взрослому¹. У «Детской книжки о своем» в подзаголовке указывается, что это «книга о советской детской жизни, написанная самими детьми». Во вступлении составитель пишет:

Со времени октябрьской революции во всех детских учреждениях, по всему Союзу Советских Республик, собралось множество детских журналов, сборников, стенных газет, записей, протоколов, коллективных дневников, стихотворений, статей и даже научных докладов. Эти детские литературные работы могли бы составить целые тома, которые показали бы совершенно новую детскую жизнь: быт детдомов, колоний, клубов, лесных школ, санаторий, детское коммунистическое движение, новые праздники; всего не перечислить.

Между тем мы до сих пор не имеем книги, которая словами самих детей изобразила бы нынешнюю детскую жизнь [Гринберг 1925, с. 3].

В жанровом отношении это подборка натуралистических детских рассказов, написанных от первого лица: о смерти родителей, о войне и скитаниях, о любимых курах; например, в мемуарной зарисовке «Памятный день моей жизни» рассказчик повествует, как он однажды играл на железнодорожных путях и проходящим поездом ему отрезало ноги.

Такая же «установка на достоверность» и в сборнике «Рассказы беспризорных», вышедшем в издательствах «Молодая гвардия» [Гринберг 1925а] и «Новая Москва» [Гринберг 1925б]. Это обработанные А. Гринберг зарисовки быта беспризорных, собранные в тематические блоки: О своей прежней жизни, Война, Голодные годы,

Гражданская война. В отличие от первого сборника, здесь сильнее чувствуется идеологическая шлифовка: жизнь беспризорников сурова, они — жертвы социально-исторических обстоятельств и т. д.

Совершенно другую картину дает сборник, вышедший в том же 1925 г. под названием «Беспризорники. Несколько походов» в издательстве Г. Ф. Мириманова. В этом издании беспризорники — шалуны и праздные гуляки: в рассказе «Прогулка в Зоологический сад из детского питомника» описан побег беспризорных ребят в зоосад: как сбежали из детприемника, как ехали зайцем на трамвае, как пролезли через забор в зоосад. Общая редакторская интонация: если не умиления, то в целом понимания, никакой критики авантюристичной модели поведения нет. В «Охотничьих приключениях одного мальчика» рассказчик делится своими впечатлениями от охоты: ради забавы убивает зайца и птиц, шатается празднично по полям и болотам и резюмирует: «Еще поохотился, побродил и, наконец, отправился домой» [Гринберг 1925в, с. 17]. В третьем рассказе «Украденный цыпленок» один из героев и вовсе ворует на спор цыпленка.

Два варианта сборника о беспризорных отражают две основные конкурирующие тенденции детской литературы середины 1920-х гг.: авантюристический и бытоописательский нарратив. Именно первый тип нарратива за аполитичность будет критиковать сама Анна Гринберг уже через год — в статье 1926 г., которую мы публикуем ниже. Впрочем, складывается впечатление, что миримановское издание — единственная дань самого критика авантюристической повествовательной традиции.

В еще одном сборнике «Ильич. Детские рассказы и стихи о Владимире Ильиче Ленине» [Гринберг 1925г] собраны материалы детской письменности из детского дома Моссовета, школы дозаводского ученичества при заводе «Красный каучук», артель-школы подростков «Юность», клуба «Детский уголок», трудовых школ, детского сада Детского Городка имени III Интернационала и др. Значительное число текстов — реакция семьи ребенка-рассказчика на смерть Ленина. Установить степень редакторского вмешательства в детские стихи, заметки и т.п. не представляется возможным, хотя очевидно, что такие разыскания могли бы прояснить представления Анны Гринберг о естественном детском творчестве, например, рассказ, под заголовком «Про Ленина» (автор не указан): «Ленин любил ловить рыбу. В жаркий день он возьмет удочку и сядет, бывало на бережок и все думает, как бы улучшить жизнь рабочих и крестьян» [Гринберг 1925г, с. 47].

Во второй половине 1920-х Анна Гринберг публикует несколько сборников пьес, предназначенных для детских самодеятельных театров [Гринберг 1927; Гринберг 1930; Гринберг 1930а]. В сборники вошли произведения Н. Г. Смирнова, Р. Акульшина, А. Иркутова, Н. Тихонова, Ю. Болотова, О. Лятковской, М. Соболевой и других авторов на общественно-политические (история революционной борьбы, антирелигиозная пропаганда, МОПР и т. п.), санитарно-гигиенические темы и тему интернациональной дружбы (инсценировка по Н. Тихонову «Сами — индусский мальчик»). Анна Гринберг во вступлении с сожалением оговаривает, что ей не удалось включить в сборники «свободной детской драматизации» [Гринберг 1927, с. 4]. Интерес исследовательницы к детской импровизации — будь то рассказы о Ленине или выступления на сцене — к началу 1930-х гг. уже не сможет реализоваться: педагогические приоритеты переориентируются на «организованные формы» детского творчества.

Анна Гринберг выпустит еще две книжки о покушении и смерти Ленина [Гринберг 1929; Гринберг 1930б; Гринберг 1930в; Гринберг 1930г], они представляют собой характерные образцы книжных фотоколлажей рубежа 1920–1930-х гг. (автор коллажа С. Сенькин). Рассказчик предельно близок к языку газеты-малотиражки, предназначенной неопытному читателю, в том числе ребенку. Авторский текст в них предельно прост, телеграфно-просторечная стилистика — один из последних экспериментов Анны Гринберг в области создания книг для детей, написанных «под детский читательский запрос». В аналогичной стилистической манере в том же году написана книжка о становлении революционного движения в России [Гринберг 1930д]: «Александр III ехал в Петропавловский собор. На улице его поджидали революционеры. В руках у них была бомба. На бомбе был переплет от старого словаря. Бомба была похожа на книгу. Революционеры были студенты» [Гринберг 1930д, с. 37].

В 1928 году вышел ее рассказ «Рыбий жир», в жанровом отношении представляющий собой сплав научно-популярного очерка 1920-х и нравоучительного повествования начала XIX в. Героиня рассказа не хочет принимать рыбий жир, и тогда мать назидательно-устрашающе говорит ей:

Хорошо. Ты не будешь принимать рыбий жир, у тебя будут лопатки как крылышки, а руки как палочки, ноги худые и хилые, спина будет кривая, глаза будут красные, а уши будут прозрачные, а уши будут прозрачные, страшные, желтые. Не пей, не пей, рыбий жир [Гринберг 1927а, с. 13].

В 1930-х гг. Анна Гринберг — составитель санитарно-просветительских брошюр и методических писем Управления детских домов НКП РСФСР [Гринберг 1936]. Сведений о ее дальнейшем профессиональном пути обнаружить не удалось.

Ниже мы публикуем статью Анны Гринберг *О новой детской книге и ее читателе* (Народный учитель. 1926. № 9. С. 96–99). В статье исследовательница подвергает жесткой критике новейшую «пионерскую литературу» и в качестве альтернативы дает образцы «живой речи» детей. Такое противопоставление органично вписывается в ее собственное профессиональное кредо: «настоящая, горячая, крепкая, талантливая, советская, новая детская книга» — это книга, написанная самими детьми².

С. Маслинская

О НОВОЙ ДЕТСКОЙ КНИГЕ И ЕЕ ЧИТАТЕЛЕ

«Красные дети на белом свете», «Юный пионер»,
«Пионерам о мае», «Пионер в деревне»,
«Пионеры пришли», «Пионерский устав»,
«Театр юного пионера»,
«Джимми Джой в гости к пионерам»,
«Как Ванька пионером стал»

(Обложки детских книг в окне книжного магазина)

Любая книжная витрина свидетельствует о том, как зорко приглядываются работники детской книги к новшествам детской жизни, как цепко овладели они всеми внешними признаками, приемами и символами советского детского быта, как прочно претворили его в литературную моду.

Но достаточно ли им знакомо внутреннее содержание этой новизны? Отражают ли они сущность и значение ее?

Нет. Мало знакомо и слабо отражают. И можно с уверенностью сказать, что чем оживленнее бьет в пионерский барабан автор, тем менее осведомлен он о пионерстве. Чем настойчивее повязывает он собачке и слону красный галстук, тем менее причастен он к пониманию детского коммунистического движения. Чем ожесточеннее твердит дошкольнику о борьбе с капиталом, тем менее дорожит классовым воспитанием. Чем трогательнее повествует о бедном беспризорнике, стремительно возрожденном к новой жизни усилиями детей и руководительницы детского дома, тем основательней заблуждается относительно быта беспризорных и порядков детского учреждения.

К этому следует прибавить: чем увлекательнее рассказывает автор о ликвидации шайки деревенских кулаков и самогонщиков пионеркой, приехавшей на лето в лагерь, тем менее одарен он художественным вкусом и чувством меры.

Если автор детской книги — мастер и спец довоенного качества, он органически далек от современности. Коллективный быт детской коммуны на его вкус — вредная затея; трудшкола — очаг невежества и рассадник безграмотности, пионер-организации — напрасное чудачество. Он помнит прежнего читателя, основного потребителя бывшей детской книги, — балованного, начитанного малыша из интеллигентской семьи, ребенка-эрудита, тонко осведомленного с дошкольных лет о бегемоте, о кенгуру и об Африке. Этот автор привык развлекать, забавлять, потешать. Он блестящий затейник, чуждый пролетарскому ребенку, чуждый деревенскому читателю, чуждый интересам детей, организованных в коллектив. Впрочем, этот автор не вламывается в современность: у него есть вкус и чувство стиля; он остается в прежних литературных пределах, он отстаивает право на существование испытанных приемов и старых сюжетов. Если когда-нибудь и он включит в круг своих персонажей пионера и октябренька, то, очевидно, в качестве нового изыска, иной экзотики: пионер и октябренок — своего рода кенгуру и крокодил СССР.

Но если автор детской книги — мастер средней руки, он будет неистощим в обращении к современности. Свою книжку он назовет «Будь готов» (или «будет готов») и заключит ее следующей проникновенной речью воспитанника детского дома к беспризорному воришке, застигнутому на месте преступления: «Мы никем не гнушаемся, мы зовем к себе всех, со всего мира. Но только, кто наш, тот должен много работать, много учиться, быть строгим к себе».

Быть может, обуреваемый еще более современным замыслом, другой мастер средней руки составит книгу «Слушали — постановили», где старательно и добросовестно перечислит: «слушали — о шуме, который бывает в классе, потому что всегда спорят...», «о Феде Иванове и Ване Смирнове, которые разорjali гнезда», «о битье собак и кошек», «о вытирании ног в сенях, когда приходят...». А на последней странице, под иллюстрацией, где вокруг чахлой руководительницы собраны отчаянно раскрытые детские рты, он умело и ловко скрасит унылую будничность по-взрослому переваренных постановлений и решений заключительной сильной строкой: «После ребяты все встали и спели Интернационал».

Если автор благонамерен и убог, он напишет книгу под названием «Как Ванька пионером стал», испещренную флагами, косынками, лозунгами, серпами и молотами. Книжку он закончит так: «И пошел Ванька домой с красным галстуком на груди, идет-идет, да остановится, опустит голову на грудь и рукой галстучек попробует: цел ли он и крепко ли сидит. Идет и раздумывает, а в ушах его так и звучат слова парнишки: «будь готов». Ванька шевелит губами и тихо отвечает себе вслух: «Всегда готов».

Если автор более игрив и изобретателен, он выпустит из печати книжечку «Джимми Джой в гости к пионерам» (с международным уклоном, в стихах). В ней иностранный мальчик Джимми, спрятавшись в чемодане отъезжающего отца, незаметно едет в Ленинград. Предварительно он говорит так: «В Ленинграде пионеры в барабаны громко бьют. У меня платочек серый, они красный мне дадут. Дядя Томас мне читал, приносил вчера журнал: у них красные платочки, на платочках — узелочки, у них звонки барабаны, барабаны во все страны».

По приезду в Ленинград оказывается, что

Везде красные платочки.
На платочках — узелочки,
Груш и яблоч катят бочки,
Возят тачками ириски,
Всем дают по полной миске.

Кроме того:

На крыше манифест:
1. Джимми семечек не ест,
2. Моет руки до еды,
3. И не пьет сырой воды.

Если автор — спец по дошкольникам, то его бойкое перо исчертит книгу такими стихами:

Нынче никому не спится —
Барабан с трубою сниться:
тран-тран, та-ра-ран.
Что за звонкий барабан!

И дальше:

Пионеры к нам придут.

Затем:

Знамя будет
Ярко- красное.

— Принято?
— Единогласно!

И еще:

— Мы нарисуем большой портрет
Ленина мальчиком в 7 лет;
На картоне
Кистью, краской.
— Принято?
— Единогласно!

Наконец, если еще более непритязательному автору и совсем невзыскательному издателю нужно просто выпустить из печати ходкою книжонку, они, не задумываясь, всунут зайцу в лапы красное знамя, а дятлу барабан, воробьи у них чирикнут: «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!», а иллюстратор завершит дело, раскидав по страницам флажки и красные звезды.

Такова работа той группы деятелей детской книги, которую следует считать правой, несмотря на ее порою крайнюю левизну. Ибо так понимать обслуживание нового детского читателя, так безутешно обесцвечивать новое содержание и новые формы, так непреклонно обращать в пошлость и факты, и мысли, и символы, — так работать могут только люди, далекие от истинных интересов нового строительства. Потому ли, что в них сильна приверженность к прошлому, потому ли, что они бессильны, беспомощны, немощны в настоящем...

В левой группе — другая крайность. Если писатели идейно-старые недооценивают детского читателя и подходят к нему не иначе, как с погрешкой, ужимкой, потехой, то авторы, по-новому преданные новому, преувеличивают в обратную сторону: их работа рассчитана на окончательную политическую зрелость читателя.

Комсомолец-составитель детского сборника почти не смотрит на своих читателей, как на детей; они для него — та «смена борцов», которую он обязан спешно воспитать и вывести в бой. Он торопится набить свой сборник всем для этого необходимым: здесь и постановления, и съезды, и речи, и цитаты; ни примечаний, ни пояснений, ни конкретных примеров; сведения, перечисления, агитационные лозунги. Художественного опыта у автора нет, вопросы формы он мало культивирует; пожалуй, в этом он даже несколько консервативен. Отдавая дань «хорошему стилю» в литературе, он, например, вспомнит, где следует, о пейзаже, о тучах, о сосне. В той части книги, которая касается быта, у него свирепствует голая описательность. В главе о беседе у костра он не забудет ни мачты,

ни палатки, ни сигнала, ни дежурного, он не опустит ничего столь избитого кострового ритуала. Для оживления повествования он вложит в уста вожатого несколько бодрых и бойких выкриков. Но, дойдя до единственно-нужного и ценного момента, до того места, которое можно, наконец, литературно использовать для подлинного политвоспитания читателя, для пропаганды, для осведомления, для того, чтобы вложить живое содержание и в международные лозунги, и в пресловутую борьбу с капиталом, и в самый обряд беседы у костра, — дойдя до того места, где вожатый стал рассказывать о жизни пролетарских детей в капиталистических странах, он с хладнокровной опытностью бывалого писателя прерывает рассказ и степенно заканчивает его традиционным замечанием о том, как усталые, но довольные (чем?) пионеры отправились по палаткам спать. Не думайте, что вы встретите здесь хотя бы маленькую реальную — столь дорогую детскому читателю — подробность палаточного быта; зато вы прочтете убедительные рассуждения о трудовой помощи крестьянской старушке в беднейшей избе соседней деревни. При срочном устремлении автора к воспитательной обработке читателя эти рассуждения вполне заменят ему факты, в лучшем случае он даст слова о фактах.

Другим молодым пионер-писателем владеют замыслы красно-го приключенчества. Язык его лих и разудал: подвиги пионеров чрезвычайны; для поднятия настроения разговоры действующих лиц пересыпаны бодрящей бранью; о том, что кроме шамовки, существует еще и еда автор забыл окончательно; если пионер вздул неорганизованного обидчика, то зрители говорят: «Ловко ты его отчиклешил!».

Но когда вместо комсомольца автором детской книги является по-новому убежденный педагог или общественник, то он к 1-му мая напишет книгу — аллегорию «Про высокую гору и маленькие ручейки», где не найдется ни одного горячего слова, ни одного живого факта, ни одной реальной подробности из всей многострадальной и победной истории Маев.

Аллегорические ручейки подкапываются под каменную гору (явный капитал!):

«Мы тут, тут, тут»,
Твердили они.
«Мы копаем, копаем, копаем»,
Отзывались другие.
«Нам душно, душно, душно»,
Захлебывались где-то третьи».

Разумеется, ручейки работают коллективно, и ясно, что каменная гора начинает шататься. Но для кого написана эта «первомайская сказочка»? Детям постарше вместо бескрылых слов о ручейках и камнях, наверное, было бы интересней услышать какую-нибудь настоящую правду и живую подробность о мае. А дети помоложе, пожалуй, просто и нежно поверят в ручейки, зернышки, полянки, цветочки и, когда настанет «1-е мая в этом году», захотят, по совету автора «узнать у ручейков» и «прислушаться хорошенько к тому, о чем они будут говорить».

Среди новых детских писателей и иллюстраторов есть свежие силы, прочно враждебные устаревшим традициям детской литературы. Они ищут новых путей, считаясь с новым бытом, новыми интересами, новыми приемами обучения и воспитания. Но и они переоценивают серьезность читателя. Их книги интересны и новы, но они суховаты, они строги, они рассудочны, в них мало живой жизни; слишком много и часто в них слова и рисунки — схемы. Свою книжку эти авторы назовут просто, сжато, деловито, например: «Почему не было баранок». И в этой книжке, в кратких срочных главах, пробегут с мальчиком — действующим лицом — от пекаря к мельнику, от мельника к крестьянину, на завод, на рудник, на войну и т.д. Они не дадут ни мальчику, ни читателю ни остановиться, ни передохнуть, ни полюбоваться, ни подивиться, ни засмеяться, ни расцветить свой собственный узор. Вот срединная глава в стройном ряде стремительных глав туда и обратно — от пекаря на фронт и с фронта в пекарню, к калачам и баранкам:

Бой за нефть

Прибегает мальчик на нефтяные прииски. Там стрельба. Стоит бронепоезд. Ходят красноармейцы с ружьями.

— Здравствуйте, — кричит мальчик. — Что вы здесь делаете?

— Воюем.

— А зачем?

— Долго объяснять.

— Ничего, я не спешу. Говорите.

— Нефть у врагов отбиваем. Пришли они в нашу страну и хотят нефть забрать.

— Да ведь она и нам нужна.

— В том-то все и дело. Поэтому мы и стрельбу открыли.

— И долго еще воевать будете?

— Нет, не долго. Отступает неприятель. Вот еще раз сто выстрелим, он и совсем побежит.

— Ладно, — сказал мальчик и сел. — Воюйте, я подожду. Видно, все дело в войне.

Такова новая детская литература. А в стороне от нее, сам по себе — новый читатель. Конечно, как и прежний, он способен

восхищаться всем и всякой книгой, — и по-новому дряхлой, и по-старому новой. Но то, что он пишет и рассказывает сам, не похоже ни на одно, ни на другое.

Вот корреспонденция провинциальных школьников в газету «Гудок»:

Мы, дети школы 1 ступени станции Новобелица западных железных дорог, занимаясь в вечерней смене при керосиновом освещении, теряем 30% производительности работы. Во-вторых, из доклада заведующего школой ясно, что отдел просвещения отпускает средства на улучшение освещения школы. В-третьих, линия от нас всего в 100 саженьях; присоединиться плевое дело. Мы полагаем, что не может быть никакого просвещения без освещения. Итак, даешь электричество, — ясно, как таблица умножения.

Дети

А вот стихотворение беспризорного из стенгазеты в доме дневного пребывания при ночлежке:

Ночь в ночлежке

С вечера в ночлежке
Как будто бы все спят,
И лишь в углах тихонько
Друг с другом говорят.
Но вот ушел дежурный
И все меняет вид,
Всего прошло мгновенье,
А дело уже кипит.
Лежавшие под койкой
На койке уж сидят,
И денежки веселые
Орлами вверх летят.

Похож ли этот «лежавший под койкой» на беспризорного из сладкой книжки «Будет готов»?

Вот коллективная запись «Из занятий по огороду» учащихся 3-й группы опытно-показательной московской школы:

Работа в огороде в конце июня

В эти дни мы наблюдаем полку сорных трав. Морковь так густо заросла лебедой, мокричкой и другими сорными травами, что ее совсем не было видно. Пололи женщины руками, а для полки междугрядий употребляли ручной планет; им подрезали траву и взрыхляли землю. Борьба с сорняками приходится все лето, чтобы они не заглушили огородные растения и не отнимали у них влагу и пищу. 28-ого июня женщины окучивали капусту цапками. Ранняя картошка была тщательно окучена окучником и цвела. Помидоры отцветали, и на некоторых кустах висели еще зеленые плоды.

Чистоте, спокойствию, прозрачности, ясности этого огородного пейзажа может позавидовать любой детский писатель.

А вот что рассказывает советская семилетка, придя домой из детского сада:

Я сегодня была председателем. Все сели, а мне не хватило стула; я сказала: Вера Петровна, можно мне быть председателем? Она сказала: можно. Я стала давать слово. Табуська думала-думала, да как ничего не скажет! За нее сказал Коля: как смотреть за раздевальной. Я сказала: А если пальто оборвется и с вешалки упадет? Что ты тогда сделаешь? Он сказал: Я положу на скамейку.

Похоже ли это на сумрачные, скудные, мертвенные «Слушали — постановили» из детской книжки?

А если советскому шестилетке придется присутствовать при взрослом разговоре в комнате на Арбате, где открыто окно, звонит трамвай, гремит автобус и заливаются церковные колокола, заглушая все голоса говорящих, — он пройдет к подоконнику и, обращаясь сдержанно к кому-то явно отжившему, но, по-видимому, еще существующему, скажет вежливо и снисходительно в открытое окно: «Бог, перестаньте, пожалуйста, шуметь».

А как увлекательно играет он, вернувшись из детского сада, где, по словам злых языков, он 8 часов занимается политикой! В уплотненной квартире, где не следует мешать взрослым, он жарко шепчет над коробочками, корзиночками, веревочками, лохмотками, которые в никому не ведомом замысле он тащит связанными, скрепленными, свитыми, сверченными за собой. Возле стула у него точно обдуманная остановка, и слышен таинственный, взволнованный шепот: «У них ничего нет, — ни пушек, ни ружей, ни даже кишки. Мы будем поливать в них, мы будем стрелять». Внезапно картина меняется, — сухое, служебное, бесстрастное указание: «Остановка Красная площадь. Все выходят, кроме фашистов». Ледяной голос обращается в сторону стула: «Фашист, вы не выйдете из трамвая». И дальше — увлекательная смесь политики и медико-санитарных навыков: малыш бормочет, шепчет, повторяет, распределяя за собой на веревочке несуществующие группы невидимых существ: «Все, кто помазаны йодом, идут за мной. Фашисты остаются».

Иногда он любит вспомнить Ленина; он болтает; ему кажется, что похороны, смерть, мавзолей и траурные знамена — неперменные и особо обаятельные атрибуты вождей; он спрашивает о Троцком, о Крупской, о Фрунзе и, наконец, легко и нежно вздохнув, говорит лукаво: «Охота умереть как!»

Таков читатель. Еще нет той настоящей, горячей, крепкой, талантливой, советской, новой детской книги, которой он ждет. Но она не может не явиться.

Примечание

¹ Ср. сходное понимание детского рисунка: *Флоран А.* Как рисуют дети. СПб.; М.: т-во М. О. Вольф, 1903; *Художественное творчество детей.* О «Нашем журнале» [Приложение к «Нашему журналу»]. Петроград: Свободное искусство, 1916; *Искусство детей.* Л.: Изд-во ленинградского областного союза советских художников, 1935. См. также современные исследования: *Молок Ю. А.* Детский футуризм (Собственные рисунки детей глазами художников «Мира искусства» и футуристов) // Н. Гончарова. М. Ларионов. Исследования и публикации. М.: Наука, 2003. С. 208–218.

² Выражаю признательность Любови Алейник и Евгении Лекаревич (СПбГУКИ) за подготовку текста к републикации.

Источники

Гринберг 1925 Детская книжка о своем: Книга о советской детской жизни, написанная самими детьми / сост. Анна Гринберг. Ростов-на-Дону: Госмастерская педтеатра, 1925.

Гринберг 1925a Рассказы беспризорных / Рассказы, написанные самими беспризорными. под ред. Анны Гринберг. М.; Л.: Молодая гвардия, 1925.

Гринберг 1925б Рассказы беспризорных о себе / сост. Анна Гринберг. М.: Новая Москва, 1925 (Б-ка «Вестник просвещения»).

Гринберг 1925в Беспризорники. Несколько походов / сост. Анна Гринберг. М.: Издание Г. Ф. Мириманова, 1925.

Гринберг 1925г Ильич: детские рассказы и стихи о Владимире Ильиче Ленине / сост. Анна Гринберг. М.: Новая Москва, 1925.

Гринберг 1927 Детские постановки: сб. пьес и инсценировок / сост. Анна Гринберг. М.: Работник просвещения, 1927.

Гринберг 1927a Гринберг А. Рыбий жир (рассказ) / рис. Ю. Росского. М., Работник просвещения, 1928 (Читальня советской школы).

Гринберг 1929 Гринберг А. Рассказы о смерти Ленина / фотомонтаж С. Сенькина. М.; Л.: ГИЗ, 1929.

Гринберг 1930 Детские постановки: сб. пьес и инсценировок / сост. Анна Гринберг. М.: Работник просвещения, 1930.

Гринберг 1930a Второй сборник пьес и инсценировок / изд. 2-е.; сост. Анна Гринберг. М.: Работник просвещения, 1930.

Гринберг 1930б Гринберг А. Покушение на Ленина / фотомонтаж С. Сенькина. М.; Л.: ГИЗ, 1930.

Гринберг 1930в Гринберг А. Рассказ о смерти Ленина / фотомонтаж С. Сенькина; 2 изд-е. М.; Л.: ГИЗ, 1930.

Гринберг 1930г Гринберг А. Рассказ о смерти Ленина / фотомонтаж С. Сенькина; 3 изд-е. М.; Л.: ГИЗ, 1930.

Гринберг 1930д Гринберг А. Цари и революционеры / рис. А. Брея. М.; Л.: ГИЗ, 1930.

Гринберг 1936 Летние оздоровительные мероприятия в дошкольных детских домах / сост. Анна Гринберг. М.: Наркомпрос, 1936.

Желобовский 1927 Желобовский И., Рубцова П. Детская литература: справ. для школ 1 ступени. М.: Работник просвещения, 1927.

Советские детские 1961 *Советские детские писатели:* библиогр. словарь (1917–1957). М., 1961.

Желобовский Игнатий Александрович (1895–1963). Свою профессиональную карьеру Игнатий Александрович Желобовский начал как школьный учитель: преподавал литературу в школе им. В. Ключевского (быв. гимназия Подлесной (?). В 1925 г. он выступил соавтором издания, посвященного опыту преподавания литературы в единой трудовой школе (в подзаголовке издания значится «практика Дальтон-плана в России») [Желобовский 1925]. Книга, по словам авторов, представляет собой «конспекты бесед, проведенных с детьми в классе». Раздел, составленный И. Желобовским, посвящен занятиям в VI и VII группах. Характеризуя отбор литературных произведений для анализа, И. Желобовский пишет:

Социальная же ценность беллетристического произведения зависит от его художественной ценности (чем выше художественность, тем сильнее воздействие). Для этого представляется необходимым познакомить детей с видами литературных форм и с некоторыми элементарными приемами литературной техники — построение произведения, эффекты стиля, языка и т. д. [Желобовский 1925, с. 7].

Признание значимости художественного критерия при подборе литературы для детского чтения определяло и в дальнейшем взгляды И. Желобовского на принципы формирования круга детского чтения.

В те же годы, в начале 1920-х, в числе энтузиастов во главе с Владимиром Васильевичем Петровским (1895–1981) Желобовский участвовал в организации Севастопольской центральной детской и юношеской библиотеки-читальни («Центрдетюнбичи»), а затем стал одним из ее сотрудников:

Учитель литературы в старших классах Игнатий Желобовский — Игналик, вел в библиотеке литературный кружок и кружок выразительного чтения, а Петровский — кружок естествознания. Ребята 13–14 лет, «галчата», группировались около него, а «зверята» обожали Владваса — Владимира Васильевича [В. В. Петровский. — С. М.]. Он был для них и друг, и учитель, и защитник от «галчат»¹.

В архиве библиотеки сохранился автограф шуточной оды первым сотрудникам Центрдетюнбичи, написанной И. А. Желобовским:

*Светлой памяти «Центрдетюнбичика»
[Севастополь Декабрь 1920 — Февраль 1923 гг.]
...Это было суровой скрыто-тайною некой...
Так хотели «галчата» — их желание закон!*

...Только в восемь пустили старших в библиотеку,
Когда в окна румянцем заглянул небосклон.
...Там и Вера Григорьевна — упоительно скрытная,
Ласки сдержанной полная, как в апреле весна.
...Александра Абрамовна — снисходительно томная,
Неизменно приветлива, неизменно ясна...
И, душою прозрачною, иногда поучительный,
Погруженный в гражданственность, в социальный экстаз, —
Позитивно-мечтательный, неизменно пленительный,
Черночубый, застенчивый, несравненный Владвас.
...Кончик носа смеющийся — ловит лучики редкие
Непослушные лучики невидимки-души...
...А, маэстро-нахохленный, сыплет реплики едкие,
И с душою торгуется. Те! — душа, не шурши...²

По-видимому, в 1923 г. вслед за Петровскими И. А. Желобовский переехал в Москву. Он становится сотрудником Института детского чтения: с 1923 г. входит в состав комиссии по новой детской книге. В июне 1931 г. среди немногих бывших сотрудников Отдела детского чтения при Институте методов внешкольной работы перешел работать в Научно-исследовательский институт детской литературы и детского чтения при Российской ассоциации научно-исследовательских институтов методов педагогики, но уже в марте 1933 г. институт был закрыт.

Публикации И. А. Желобовского за 1923–1933 гг. демонстрируют его основные исследовательские и педагогические интересы. Совместно с П. Рубцовой в 1927 г. он выпустил указатель детской литературы для чтения в единой трудовой школе (во вступлении к изданию авторами высказана благодарность Отделу детского чтения и читальне Центрального дома пионеров Хамовнического р-на) [Желобовский 1927]. В аннотациях заметно стремление дать тексту литературоведческую характеристику (например, о рассказе Замойского «Бурная ночь»: «очень сжат; несколько лубочные приемы [Там же, с. 13]») и, с другой стороны, прокомментировать детскую рецепцию («Привлекает детей героическое мужество девочки» о рассказе Корделии «Девочка, спасающая поезд» [Там же, с. 19]).

И. А. Желобовский принимал участие в написании статей для I тома «Литературной энциклопедии» (М., 1930). Им написаны биографические статьи о Сергее Ауслендере и Виталии Бианки (кратко охарактеризовано их творчество для детей).

Большое место в исследованиях И. Желобовского занимали вопросы детского чтения, прежде всего, практика рассказывания и выразительного чтения³. Впоследствии в 1948 г. он выпустил



Первый коллектив Центрдетюнбичи (слева направо): И. А. Желобовский, В. В. Петровский, Б. А. Смирнова, В. Г. Папернова, Е. А. Войцеховская, А. А. Петровская (фото 1923 г.; из архива Центральной детской библиотеки имени А. П. Гайдара, г. Севастополь)

учебную программу для библиотечных техникумов и культурно-просветительных школ «Выразительное чтение и рассказывание» [Желобовский 1948], в которой обобщил свои наблюдения над практикой рассказывания, сформулировал сложившиеся на этот момент направления исследований детской репродуктивной словесной деятельности: методика рассказывания, репертуар рассказывания, рассказывание и другие виды искусства. Основательность программы показывает, что именно детское рассказывание стало главным научным интересом ученого и педагога.

На рубеже 1920–1930-х гг. И. А. Желобовский пробовал себя и в других областях педагогического сопровождения детского творчества: несколько публикаций, вышедших в 1930 г., были посвящены теме «периодика и дети». С одной стороны, его интересовала методика чтения газет и журналов, с другой — создание самостоятельных детских периодических изданий, в том числе и рукописных стенгазет. В статье «Сплетня и газета» И. А. Желобовский обосновывает интерес детей-читателей к происшествиям и шире к авантюрно-приключенческому типу письма, характеризует корни

«мещанского интереса к скандалу» [Желобовский 1930, с. 3], дает практические рекомендации, как построить беседу вокруг газетной заметки о «происшествии». Основным инструментом, который предлагает использовать И. Желобовский, — это перенос акцентов с ужасных подробностей на идеологическую интерпретацию события: «Если интересоваться бандитами, то лучше уж мировыми бандитами Англией и Америкой. Средство избавиться от них одно — мировая революция» [Там же, с. 7]. В двух публикациях И. Желобовский рассматривает связь между читательским опытом знакомства с газетой и созданием самостоятельной газеты⁴, подчеркивая сатирические и презентативные задачи стенгазеты:

Она — черная доска для бузотеров, не желающих учиться, мешающих другим. Стенгазета высмеет девочек, которые пудрятся, завивают волосы. Она напишет про учителя, который запугивает ребят, у которого есть любимчики. Чтобы написать про учителя, нужно особенно хорошо проверить факты и обдумать заметку. В стенгазете помещают свои отчеты и учком, и школьные комиссии, и сама редколлегия, и пишут о своей работе кружки [Желобовский 1930а, с. 5].

В этом же году выходит брошюра, посвященная организации библиотечной работы с детьми. На восьми страницах И. А. Желобовский со знанием дела набрасывает характеристику детских читательских интересов («Старые, скверные книги про разбойников и сыщиков. После революции их не издавали. Но дети разыскивают их где-то, передают друг другу тайком и зачитываются ими всласть») и приписывает книгам определяющую роль в формировании преступных подростковых сообществ конца 1920-х гг. (в частности, бандитской группы «Черные мстители», убившей весной 1929 г. в Ленинграде девочку). Довольно категорично он сегрегирует круг детского чтения («Есть много других, ненужных и вредных, интересных, но засоряющих детские мозги. Но даже и хорошая книга может быть вредна. Ими зачитываются до боли, до рези в глазах, забывая и школу и игры») и формулирует надзирательную и направляющую функции библиотеки: «*Необходимо руководство* [курсив в тексте. — С. М.]. За детским чтением необходимо следить. Надо вовремя дать хорошую книгу, научить ее читать, чтобы из этого вышел толк» [Желобовский 1930б, с. 1–2]. Роль библиотеки он считает ведущей в организации детского досуга: «Библиотека организует детей, организует их интересы, отвлекает их от улицы, от карт, от серпанки» [Желобовский 1930б, с. 4].

Эти масштабные задачи, по мнению Желобовского, можно выполнить, если внимательно изучать реальные детские запросы.

Этому он посвятил свою статью «Социальный заказ юного читателя» [Желобовский 1929], в которой дает обзор детской читательской конференции, организованной ИМВР в 1929 г.

В 1930 г. из печати выходит и небольшая историческая повесть И. А. Желобовского, адресованная детям старшего возраста «Корабль-скиталец (Броненосец «Потемкин»)»⁵.

Складывается впечатление, что 1930 г. был пиком научно-просветительской активности И. А. Желобовского. Практически во всех публикациях есть ссылки на Отдел детского чтения ИМВР (или угадываемые апелляции): либо на конкретные исследования, либо на Отдел как методический центр руководства исследованиями детского чтения.

Но постепенно интенсивность публикаций ослабевает, в 1930-е гг. это отдельные статьи, посвященные все тем же проблемам: газета и ребенок-читатель, пионерская периодика. Иногда И. А. Желобовский обращается к новым материалам: зоологическая беллетристика, художественное переложение Спартака Джованьоли и др.⁶ Во многих публикациях замечен профессиональный критический взгляд на новую детскую литературу, например, в обзоре новых книг на политехнические темы [Желобовский 1932]. При этом по всем текстам разбросаны оценки с позиций партийной критики литературы. Так, в целом доброжелательно отзываясь о творчестве Б. Житкова, И. А. Желобовский, характеризуя «Про эту книгу», пишет: «производственный процесс в ней раскрыт блестяще, но только им автор и ограничивается». Чуть дальше критик предьявляет претензии книжкам «Сквозь дым и пламя» и «Плотник»: «социальная сторона производства у Житкова и здесь не показана» [Желобовский 1932, с. 48].

В 1944 г. выходит сборник «Навстречу опасности», составленный, как говорится в подзаголовке, из «рассказов английских и американских писателей». В рассказах Чарльза Меджора «Встреча с медведем», Мэри Мейп Додж «Хаарлемский герой», Чарльза Робертса «Мелинда и рыси» и Генри Вилорд Френч «Ямауд, сын Ахмета» даны образцы героического детского поведения в опасных условиях, которые выглядят несколько анахронично на фоне событий Великой Отечественной войны: девочка не боится рысей, мальчик пальцем затыкает дырку в плотине и т. п. Какова была реакция рецензентов на этот сборник, обнаружить не удалось, но в контексте критики военных лет он, скорее, вызвал бы недовольство: говоря в терминах критики тех лет, он не отражает «задач времени»

и «реальной жизни», подвиги детей либо лишены общественного значения, либо поданы в авантюристической жанровой парадигме (мальчик Ямауд спасает целый караван невольников), которая не приветствовалась критиками в конце войны. На фоне позиции И. А. Желобовского, сформулированной в 1920-е гг., это издание выглядит более чем неожиданно: борец с «мещанским авантюризмом» выпускает сборник авантюрных рассказов. К сожалению, у нас нет данных, позволяющих объяснить психологические и/или иные причины его появления на свет.

Известные нам публикации И. А. Желобовского завершаются учебной программой 1948 г., охарактеризованной выше.

Ниже мы публикуем статью И. А. Желобовского *Пионеры в литературе* (Народный учитель. 1926. № 9. С. 100–106). Она интересна как одна из первых литературоведческих попыток определения границ термина «пионерская литература» и выделения нового типа персонажа в детской литературе — пионера⁷.

С. Маслинская

ПИОНЕРЫ В ЛИТЕРАТУРЕ

(По существу и по поводу)

Такой, несколько легкомысленный подзаголовок, к сожалению, необходим в этой статье. Необходим по трем причинам: 1) пионер-движение* у нас в Союзе не является чем-то замкнутым, обособленным, оно все больше вращается в школьный и во внешкольный детский быт и в педагогическую политику и поэтому втягивает в свою орбиту все больше и больше общепедагогических вопросов; 2) конечно, пионер-движение использует литературу в своих целях — в целях пропаганды, воспитательных, методических и т. д.; но, с другой стороны, и литература часто использует пионеров в своих целях, иногда ничего общего с пионер-движением не имеющих; 3) самый термин «пионерская литература» имеет несколько совершенно различных значений.

С первыми двумя причинами нам все время придется считаться, третью же попытаемся устранить, разобравшись в терминологии.

* При republicации сохранены некоторые особенности орфографии первой публикации (пионер-движение, пионер-отряд) и авторские сокращения.

I.

Несколькими издательствами («Молодая Гвардия», «Юный Ленинец», «Прибой», «Новая Москва») издаются серии под одинаковым названием «Библиотека юного пионера». В эти серии входят книжки беллетристические, популярно-научные и политические по самым различным вопросам, интересным для пионерского возраста (11–15 лет); в связи с этим и под литературой понимается иногда вся литература, создаваемая для данного возраста, т. е. литература не только для пионеров. Вообще же говоря, можно насчитать всего несколько книжек, которые были бы интересны только для пионеров.

Но существует и другая «пионерская литература» — литература о пионер-движении, методическая и организационная, предназначенная в громадном большинстве случаев для вожатых.

Мы же будем говорить только о той беллетристике, *в которой так или иначе фигурируют пионеры* [курсив автора. — С. М.].

Но даже ограничив и таким образом наш материал, мы встретимся с такими книгами, которые по существу не являются пионерскими, т. е. не говорят о пионерах, и на которых тем не менее нельзя будет не остановиться. Дело том, что в последнее время пионер сделался в детской литературе своего рода литературным именем, вроде того, как раньше благородный авантюрист или атаман разбойников. Нередко он используется как олицетворение прежнего рока и приводит все к благополучному концу. Такой пионер естественно приобретает штамп, теряя специфические пионерские черты.

II.

Особенно злоупотребляют пионером в приключенческих произведениях с политическим оттенком, например, когда хотят популяризировать идею Коммунистического Интернационала. Таковы «Приключения Кима» (Варич и Филио), «Приключения пионера Пети» (Валентин). Эти и подобные произведения получили достойную оценку на страницах «Вожатого» в статье т. Смирновой (1925. № 19–20). Не говоря уж об их литературной безграмотности, скверно то, что в них искажается самая идея пионер-движения. Отличительный характерный признак этого последнего — коллективизм в работе. Здесь же перед нами герой-одиночка. Индивидуализм пронизывает глубоко старые и по литературным приемам и по идеологии книги. Любопытны две книжки чисто-приключенческого характера: «Митька за границей» (Богданова) и «Пионер в Америке» (Тринань-Милевский).

Первая по типу напоминает знаменитых «Макса и Морица» Буша или еще, пожалуй, ближе другую, некогда популярную старую книжку Баста «Вокруг света без гроша в кармане». Любовно, даже изящно изданная, эта книжка своими рисунками-шаржами и своими полными примитивного юмора, но, к сожалению, весьма часто безграмотными стихами очень популярна у ребят, в том числе и у пионеров. Вторая книжка — детективная повесть, типа «Пинкертона», написанная очень неумело и потому не получившая распространения. Оба литературные жанра, представителями (не вполне удачными) которых являются эти две книжки, имеют, конечно, свое право на существование. Но наличие в них пионера несколько усложняет дело.

В жизни сейчас, в переживаемый нами момент, пионер является слишком действенным мотивом, чтобы так легко делать его мотивом литературным, да еще в таких — следует сказать — легкомысленных жанрах.

«Пионер» — это волнует детское сердце, это далеко еще не стало привычным, с первых лет каждому знакомым, а потому немного надоевшим элементом быта. К пионеру в живой жизни, в быту предъявляются большие морально-политические требования. Иные находят, что пионер-движение в целом этим требованиям не удовлетворяет. Иные относятся к нему еще принципиально насмешливо-враждебно. И вот появление пионера в качестве литературного Петрушки даст этим настроениям новую пищу.

Все отмеченные нами книги и подобные им — не пионерские по существу. Поэтому мы не считаем нужным подробно о них говорить. Но сказать по поводу их несколько слов было необходимо, так как они оказывают пионер-движению плохую услугу. Эти псевдо-пионерские книги нисколько не популяризируют идеи пионер-движения. Наоборот, они дискредитируют ее.

Остановимся далее еще на одной категории книг, которые еще меньше можно отнести к пионерским. Они трактуют вопросы, не имеющие прямого отношения к пионерам. Эти последние являются в конце в качестве развязки.

Самой яркой из книг этого рода можно считать, пожалуй, «Как Степка беспризорный стал пионером» Лопатиной. Это книга о беспризорном. Неплохая книга. Написана очень живо и просто. Много бытовых штрихов. Подчеркивается между прочим одна из курьезных особенностей психологии беспризорных — как трудно перейти ему к «правильной» жизни. Но достаточно было Степке

столкнуться с пионер-отрядом, присмотреться к трудовой лагерной жизни — и чудо совершается, он бросает свою беспризорную жизнь. Это внутренне неоправданный конец производит впечатление фальшивого, портит книгу. Самый отряд изображен крайне бледно, ни одного живого штриха. Да и не в нем центр тяжести. Пионерам надо было появиться, чтобы спасти Степку.

Вопрос о пионерах и беспризорных вообще занимает авторов, но решается он ими однообразно, так же как и в этом случае. Отряд сталкивается с беспризорным, одевает, обувает, кормит его и обращает на путь истинный. Такой прием благотворительности, кстати сказать, и не характерен для пионер-отряда. Гораздо характернее работа с трудкоммуной, работа с беспризорными на площадке, что совершенно не использовано в литературе.

В аналогичном смысле интересен рассказ Замойского «Озорник шатуший» (в сборнике под тем же заглавием). Деревенский мальчишка шалун, сорвиголова, отпетый. От него все отстранились, и даже, когда в деревне образовался пионер-отряд, его туда не хотели было принимать. А поступив в отряд, «озорник шатуший» переродился и в короткое время сделался помощником вожатого. Сам по себе этот сюжет психологически верен. Одним из наиболее ценных педагогических свойств пионер-отряда является как раз то, что в нем (отряде) находит себе применение энергия активных натур, которая не может разумно проявиться в обычной бытовой обстановке и проявляется сперва в шалостях, а потом в хулиганстве.

Беда в том, что шалости и хулиганство даны Замойским красочно и ярко, а перерождение героя не показано, не убедительно, приходится верить автору на слово, что работа в отряде оказалась для него (героя) благотворной. Получается впечатление неоправданного, искусственного конца.

Таким же ненужным, бледным, не останавливающим на себе внимания читателя является поступление в пионер-отряд Ваньки, героя любимой детьми повести Каманина «Ванька и его собака Партизан». Да и немало можно привести подобных примеров. Это такой же шаблонный конец в нынешних детских повестях, как свадьба в старых романах.

III.

Такова беллетристика не пионерская по существу, где пионеры притянуты за волосы. Но есть книги, которые являются вполне пионерскими и по заданию и по содержанию, но в которых белле-

тристика часто притянута за волосы. Книги с популярно-научным содержанием в беллетристической форме — это старый прием, прочно укрепившийся в детской литературе. Достаточно назвать хотя бы всем известного «Доисторического мальчика» д-Эрвильн. Впрочем, д-Эрвильн — одно из немногих счастливых исключений. Обычно же книжки этого типа мало живут у детей. Любители приключений их не читают — скучно, а дети (обычно подростки), заинтересовавшиеся научной темой, тоже недовольны ими — несерьезно. Теперь этим приемом, кажется, особенно злоупотребляют. Вспомним хотя бы злополучного Орловца, книжки которого достаточно подробно раскрыты на страницах «Народного Учителя» (статья Веста 1924. № 12). Для того, чтобы такая книга вышла удачной, автор, с одной стороны, должен очень хорошо знать свой предмет, а с другой — быть очень хорошим рассказчиком.

Пионер-движение тоже использовало этот прием с целью популяризации как пионер-движения в целом, так и его отдельных вопросов.

Характерна библиотечка-серия «Как работать пионеру. Беседы вожатого», изд. «Молодой Гвардии». Она носит методический характер и состоит из отдельных выпусков, каждый из которых содержит беседу о каком-либо вопросе отрядной работы (совет отряда, пионер и беспризорные, пионер в семье и т. д.). Вопросы все животрепещущие и волнующие ребят. Однако авторы бесед, боясь сухости, вводят рассказ, предпосылая его изложению вопроса, а иногда и весь вопрос излагая в форме рассказа. Любопытно, как встретили этот прием пионеры. Они подошли к серии по-деловому, как к рабочим книжкам, которые должны им помочь в их практической отрядной работе. И беллетристика их раздражала. «Несерьезная книжка, так, рассказ какой-то» — с неудовольствием говорили они, возвращая книжку. Авторы ошиблись в расчете. Произошло это потому, что вопрос был интересен детям по существу, им вовсе не нужно было золотить пилюлю.

Такова же судьба другой книжки — «Приключения звена Ким» Сорокина. Здесь введен не только беллетристический, но и приключенческий элемент. На фоне этих приключений автор знакомит читателей с общим смыслом пионер-движения, с процессом образования отряда (кстати, неверно), с отдельными этапами отрядной работы — проработкой кампаний, лагерной работой, смычкой с крестьянами. Тут же некоторые сведения из политграмоты, тут же и неизбежный поп с самогонкой. Все это образует странную

смесь, которая решительно не идет в голову читателя. Книжка не приключенческая — ее слишком тяжелит политический материал. Любители приключений возвращают ее со словами: «Это не то, я думал, в самом деле приключения». С другой стороны, спрос «о пионерах, об их работе вообще» удовлетворяется не менее доступными серьезными (детский термин) книжками. Эта книжка мертва.

Несколько удачнее книжки Иркутова «Рассказы о законах» и «Как живут и работают пионеры». Первая посвящена законам пионеров, вторая — обычаям. «Рассказы о законах» содержит ряд фабульных, довольно живых рассказов, каждый из которых иллюстрирует какой-либо пионерский закон. Рассказы идеологически выдержаны и читаются без скуки. Один из них — «Пятнадцать долгов» — приобрел даже некоторую популярность среди пионеров и очень хорош в рассказывании. Иллюстрирует третий закон. Содержание его сводится к тому, что русские пионеры послали пятнадцать долларов американской организации. Эти деньги в критическую минуту помогли мальчику бедняку.

«Как живут и работают пионеры» — ряд сцен из жизни идеального пионер-отряда. Действия мало, книга построена на диалогах, иногда напоминает катехизис.

Надо еще упомянуть о книгах, задача которых — дать понятие о пионерах детям допионерского возраста. Это большею частью книжки-картинки. Иногда дают искаженную характеристику пионер-движения, напр., Михайлов и Преображенский «Будь готов» (скаутский уклон). Более удачна книжка Волтенина «Пионеры». В ней хорошими стихами (немного под Конька-Горбунка) рассказывается о том, как крестьянский мальчик заблудился в Ленинграде, а пионеры дали ему приют и помогли найти отца; на фоне этих несложных событий вырисовывается физиономия отряда, не реального, конечно, а такого, каким он должен быть.

IV.

Наконец, мы должны остановиться на последнем типе книг — на книгах, рисующих быт пионеров. Это и есть собственно пионерская литература, пионерская по существу. Но, увы, и здесь нам прежде приходится сказать несколько слов по поводу. Целый ряд книг, которые на первый взгляд производят впечатление бытовых, при ближайшем знакомстве с ними разочаровывают.

Характерна для этого типа книжка Гумилевского «Некоторые случаи из жизни Гриньки». С яркой обложкой, легко и не без уме-

нья написанная, с быстро разворачивающейся фабулой, с живыми сценками, она с первого взгляда возбуждает симпатию и надежды. Но при внимательном прочтении становится ясно, как сделана эта книжка. Сюжет очень действенный и острый — борьба нового и старого в советской деревне. Но какие моменты использованы для развития этого сюжета? С одной стороны, старики, тупо и безнадежно отрицающие все новое, даже в агрономии, кулаки, собирающиеся убить комсомольца-рабкора; с другой стороны, — этот комсомолец (он же вожатый отряда), его отец, склоняющийся к новому крестьянин, пионер Гринька — центральное действующее лицо, и учитель, который разводит огород, а деньги, полученные от его реализации, употребляет на школьные пособия целиком, не позволив себе даже купить новые штаны (старые у него все в заплатках). Учитель не выдуман, он взят из жизни, эпизод с огородом представляет не что иное, как пересказ газетного фельетона. Но беда в том, что и вся книжка газетная. Каждая из страниц в свое время хороша была на газетных столбцах. Но от повести хотелось бы другого. Фигуры действующих лиц схематичны, как в агитке. Но ведь агитка уже отживает свой век.

А пионеры? А пионеров в сущности нет... Есть пионер, герой-одиночка.

Книжка псевдобытовая, агитка в беллетристической драпировке. И характерно, что, несмотря на быстро и легко развивающуюся фабулу, на простой язык, на ряд близких детям моментов, она не прививается у детей. С выставки иногда ее берут, если рекомендуешь, читают охотно; если спросишь, говорят — «интересно», но второй раз не попросят, товарищам не рекомендуют. И она стоит на полке.

В рассказе Каманина «Пионер Яша» (IV сборник «Будь готов») есть бытовые штрихи (игры деревенских ребят). Яша — пионер из города, как хороший педагог, объясняет ребятам всю непедagogичность, некультурность этих игр. Ребята очень легко соглашаются с ним и переходят на пионерские, которым их учит Яша. Вообще он переубеждает деревенских поразительно легко. В бытовую картинку вносится фальшивая нота. Благодаря пионеру весь рассказ принимает ложный характер.

V.

Но есть авторы, которые заняли известное место в детской литературе именно как пионерские бытописатели. Сюда относятся Бобинская, Богданов, Рыжов.

Бобинская — польская писательница. И ее книжка «Пионеры» рисует быт польских пионеров. В одном издании это явствует хотя бы из польских имен («Гомельский Рабочий»). В другом («Земля и Фабрика») это польское происхождение затушевано, и наши русские пионеры воспринимают книжку, как русскую. Книжка изображает пионер-отряд в лагере, в деревне. И вот сразу же бросается в глаза отсутствие черточек, характерных для русской деревни. Далее, одним из существенных моментов бытовой книжки, особенно изображающей быт близкий, знакомый читателю, является бытовой элемент в языке книжки, в переводной книжке Бобинской этого элемента, естественно, быть не может. Да и вообще язык ее, громоздкий и книжный, труден для детей. Затрудняет их и построение: нет цельной фабулы — отдельные, самостоятельные по отношению друг к другу эпизоды. Такое построение не притягивает читателя, на любом эпизоде он может оборвать чтение. Это и случается сплошь и рядом: книжку большею частью не дочитывают до конца.

Все это мешает «Пионерам» стать популярной детской книжкой. Однако у старших развитых детей она вызывает большой интерес, и причиной этому их бытовое содержание: в «Пионерах» нашел отражение лагерь — самая красочная страничка из жизни отряда. Правда, эта богатая тема использована Бобинской довольно бледно, но кое-что все же есть. Тревога ночью, помощь деревне — борьба за плотину, пионер уснул на дежурстве — все это живые, полные движения сценки. А главное — в них чувствуется отряд, как организм, его настроение, его коллективная воля.

Есть в «Пионерах» и психологическое содержание — коллизия между отрядом и Анкой, индивидуалисткой, «трудной» пионеркой. Эта коллизия составляет самый значительный и самый интересный эпизод книжки. Центральный пункт его — описание ночевки трех пионеров на острове — полон психологических моментов.

Но все эти удачные штрихи так и остаются штрихами. Пафос пионерства только иногда блеснет перед читателем, и цельного впечатления от книги он не вызовет.

Есть у Бобинской еще книжка — «Маленькие рассказы» — два сентиментальных рассказа, ничего характерного для пионерского быта не заключающих.

Богданов — писатель начинающий. Это особенно чувствуется в его первой книжке «На окраине», рассказывающей про лагерь-кочевку пионеров Дальнего Востока.

Быта в ней очень мало; преобладает приключенческий элемент. Но приключенческие эпизоды смяты, ни один из них обстоятельно не развит, что непременно нужно детям. Отсюда сухость и бедность.

Совершенно другое впечатление оставляют две следующие его книжки — «Семь бед» и «Партия свободных ребят». Остановимся на первой из них, более яркой. Сочный и красочный язык книжки не всегда гладок, в отдельных эпизодах много искусственного. Но дети любят «Семь бед». Пионер, читая, смеется и придвигается к товарищу, чтобы поделиться с ним особенно удачной, по его мнению, сценой. Детские рецензии на книжку бойки и полны юмора, так же как и она сама.

Чем же книжка берет детей? Прежде она не воспеваает пионеров. Она относится к ним с легкой иронией. Пионер здесь не рыцарь без страха и упрека, не герой, который пришел, увидел и победил. Он терпит неудачи, оказывается в смешных положениях. В соответствии с этим меняется и стиль; преобладающий тон — юмористический, обилие комических эпизодов. Но этот юмор не бессодержательный — он пропитан незлой товарищеской сатирой на общественную работу пионеров. Общественная работа наряду с оздоровлением — гвоздь лагерной программы, и к тому же самый трудный гвоздь. Здесь чаще всего встречаются казусы и неудачи. Это лейтмотив книжки.

Пионеры объявили, что их слесарная мастерская бесплатно чинит старые и попорченные вещи — вся деревня потянулась к ним. Пришлось выходить из положения.

Звено получило задачу обследовать деревню в социальном отношении и направляется к кулаку, середняку и бедняку. Везде их встречает самый неожиданный, но полный внутренней логики прием; в результате им приходится спасаться бегством.

Наконец, неизбежный самогон. Везде (в книжках) ребята раскрывают козны самогонщиков, добродетель торжествует, порок наказан. Надоевший, избитый мотив, Богданов удачно и метко пародирует его.

Однако пионер настойчив и начатое доводит до конца. И отряд добился удачи в своей общественной работе — в конце концов им удалось организовать отряд бедноты, и, уезжая в город, они оставили прочные ростки у деревенского отряда.

Итак, книжка берет один из наиболее действенных мотивов отрядной работы и развивает его в легкой, живой, близкой детям форме.

Раз уж зашла речь о сатире, то нельзя попутно не отметить еще одной книжки — «Организаторы» Каманина. Трое московских пионеров хотят во что бы то ни стало организационной работы. А так как в Москве организаторов и без них много, они решают отправиться в Сибирь. До Сибири они не доехали, слезли где-то в Рязанской губернии и отправились по просторам «организовывать». На незнании городскими детьми деревенской жизни и на наивности «организаторов» автор строит ряд забавных трагикомических эпизодов. В конце концов героев рассказа местные комсомольцы, прочитав им короткую нотацию, возвращают в Москву.

Здесь автор берет опять один из существенных мотивов пионер-работы, в котором наивные увлечения особенно часты. В то же время здесь задевается и общедетское увлечение — бегство куда-нибудь с авантюрной целью. Сатира и здесь нежесткая. Пионеры вовсе не смешны, они очень настойчивы, и поездка их не совсем безуспешна, — в результате бесед с ребятами в ночном им удастся организовать отряд деревенских пионеров.

VI.

Из всех авторов, пишущих о пионерах, лучше всего знаком с пионерским бытом Рыжов. В его рассказах и повестях намечено много любопытных вопросов. Тут и столкновения форпоста с учителями, и различные моменты лагерной жизни, и работа звена. Звено особенно изобилует бытовыми деталями; оно не плохо изображено у Рыжова в рассказе «Поручение». Это одна из самых удачных его вещей, где действие более или менее развернуто.

Вообще же произведения Рыжова нельзя признать удачными. Дети их не читают, и оно понятно. Рыжов не умеет писать. Из отдельных бытовых штрихов он не умеет создать общей картины. Он пишет бросками, вечно торопится, важные моменты дает мимоходом. Эта манера не для детей. Да она трудна и для писателя. Нужно очень много силы, чтобы при этом получились четкие контуры, чтобы отдельные лица были живыми фигурами. У Рыжова ни того, ни другого нет.

Плохо и то, что он не остановился на определенном литературном темпе и мечется между бытовым этюдом и фабульным приключенческим рассказом. В результате и быт скомкан, и приключение не развернуто. Так, в повести «Буза» завязкой служит интереснейшая бытовая деталь; наиболее активное звено неумелые руководители перегрузили работой и требуют от него больше, чем оно может дать. В результате конфликт и распад звена.

Но автор останавливается на самом интересном моменте, круто и искусственно поворачивает действие, так что в центральной части повести вместо быта оказываются вялые, неискусно введенные приключения. Они мало интересуют, все время невольно вспоминаешь о начале. А развязка говорит читателю, что в отряде за это время конфликт мучительно и трудно был изжит. Но все это остается за кулисами повести. Центр повести вырван и вместо него помещен искусственный приключенческий эпизод.

Рыжов как будто боится, что дети не будут читать чисто бытовых очерков, и сдабривает их третьесортной фабулой. Делая это неумело, он убивает быт, который тоже становится у него искусственным. Худо еще то, что, знакомый с бытом отряда, он не знает смежных областей. Деревня у него шаблонна и бесцветна, школа карикатурна. Так, в рассказе «История одного форпоста» действует какая-то допотопная «начальница», которой противопоставлен идеальный форпост. Да еще так, что вместо описания его работы дан сухой конспект, а задерживается автор только на эпизодах, дающих фабулу, в которой масса искусственного. Кот погнался за мышью, мышь на табуретку, кот за ней, свалил примус, от этого вспыхнул пожар; в школьном зале в это время спектакль, публика мечется в панике, а форпост на сцене с нечеловеческим хладнокровием поет: «Добьемся мы освобождения».

Таковы рассказы Рыжова. Автор не использует своих возможностей и настоящего пионерского быта все-таки не дает.

VII.

Заканчивая статью, отметим прежде всего вывод, который сделала сама жизнь. Библиотеки часто жалуются, что дети (и пионеры и не-пионеры) не хотят читать книг о пионерах. После нашего обзора этот вывод не должен удивлять. Виноваты в этом не дети и не их пионер-движение, виноваты книги о пионерах.

Авторы ходят вокруг и около пионер-движения, иногда грубо и безаппетно пользуясь им, как выигрышным приемом, но достигают обратного результата. Они набили оскомину своим маленьким читателям.

Авторы, которые заинтересованы пионер-движением по существу, не дали пока ничего, на чем можно было бы с удовлетворением остановиться.

Есть более или менее удачная сатира на пионерский быт, но самого быта еще нет в литературе.

Почему же это так? Почему есть глубоко важные, яркие очерки из быта беспризорных? Почему есть удачные эскизы, рисующие детский быт советской деревни? А пионеры еще не дождались своего бытописателя?

Причин много. Мы отметим здесь только одну.

Быт пионеров не так легко увидишь. Извне виден только отряд, марширующий с развернутыми знаменами и пресловутым барабанным боем, видны народные выступления, видны белые палатки.

Из газет, даже пионерских, увидишь немногим больше.

Настоящая внутренняя работа происходит на сборе отряда, на звене, особенно на звене. Ее трудно увидеть. А главное — ее недостаточно увидеть. В нее нужно войти. Поэтому специалисты от литературы, которые могут писать о чем угодно, терпят крушение, берясь за пионерские сюжеты. А писатели из комсомольцев, которые знают быт пионеров, умеют писать лишь настолько, чтобы испортить материал.

А материал есть огромный. Рост пионер-организации, ее болезни — болезни роста, эволюция, которую она переживает, и вращение в окружающий быт...

Быть может, только писатели, которые растут и вырастут из среды пионеров, пройдя хорошую литературную школу, дадут нам то, чего мы ждем.

Примечания

¹ Воспоминания А. А. Петровской. Из материалов архива Центральной детской библиотеки имени А. П. Гайдара (г. Севастополь). Выражаю искреннюю благодарность директору библиотеки С. А. Капановой и Н. В. Канивец за возможность ознакомиться с материалами архива.

² Орфография и пунктуация приведены в соответствии с оригиналом. В оде упоминаются сотрудники: Вера Григорьевна Папернова, Александра Абрамовна Петровская (жена В. В. Петровского). К сожалению, из-за отсутствия в нашем распоряжении данных более полного фактографического комментария к оде дать невозможно.

³ См. публикации И. А. Желобовского: Беседа и рассказывание в отряде. (совм. с Б. Смирновой). М.; Л.: Молодая гвардия, [1927]; Ребята-рассказчики. М., 1930; Рассказывание на исторические темы // Детская литература. 1935. № 4. С. 14–15; Сказка и рассказывание // Детская литература. 1935. № 3. С. 28–30.

⁴ См. публикации И. А. Желобовского: Работа со стенгазетой в пионеротряде. М.: Молодая гвардия, 1930; Чему учит стенгазета // Вопр. воспитания / под ред. М. М. Пистрака. Изд-во ЦКСРП Работник просвещения. № 40. Библиотека Копейка. 1930.

⁵ В 1931 году выходит второе издание.

⁶ См. публикации И. А. Желобовского: Книги для чтения на политехнические темы [Для 1-й ступени]. Обзор // Методика политехнической школы. 1932. № 3. С. 47–48; Газета в детской библиотеке // Красный библиотекарь. 1934. № 8. С. 26–30;

«Пионеру» — 10 лет [Обзор журнала «Пионер» № 1–16 за 1934 г.] // Детская и юношеская литература. 1934. № 11. С. 21–24; Животные-герои [К проблеме зоолог. беллетристики и ее воспит. значение] // Детская литература. 1935. № 6. С. 5–10.

⁷ Выражаю признательность Елене Егоровой (СПбГУКИ) за подготовку текста к публикации.

Источники

Желобовский И., Розанов С. С., Сперанский В. Д. Год занятий по литературе. Задания (Группы — VI, VII, VIII и IX). М.: Кооперативное изд-во «МИР», 1925.

Желобовский И., Рубцова П. Детская литература: справ. для школ 1 ступени. М.: Работник просвещения, 1927.

Желобовский И. Социальный заказ юного читателя // Народный учитель. 1929. № 9. С. 68–70.

Желобовский И. Сплетня и газета // Вопр. воспитания / под ред. М. М. Пистрака. Изд-во ЦКСРП Работник просвещения. 1930. № 43. Библиотека Копейка.

Желобовский И. Чему учит стенгазета // Вопр. воспитания / под ред. М. М. Пистрака. Изд-во ЦКСРП Работник просвещения. 1930а. № 40. Библиотека Копейка.

Желобовский И. Для чего нужна детская библиотека. // Вопр. воспитания / под ред. М. М. Пистрака. Изд-во ЦКСРП Работник просвещения. 1930б. № 13. Библиотека Копейка.

Желобовский И. Книги для чтения на политехнические темы [Для I ступени]. // Методика политехнической школы. 1932. № 3. С. 47–48.

Желобовский И. А. Выразительное чтение и рассказывание: программа для библиотечных техникумов и культурно-просветительных школ. М., 1948.

К. Келли

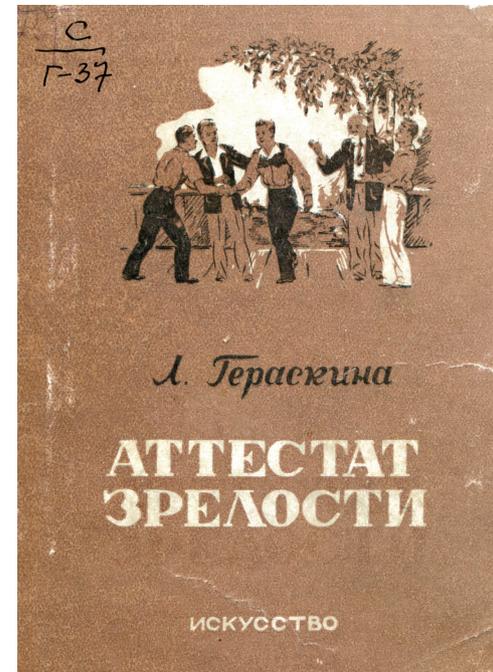
«В НАШЕМ ВЕЛИКОМ СОВЕТСКОМ СОЮЗЕ ТОВАРИЦ — СВЯЩЕННОЕ СЛОВО»¹.

*Эмоциональные отношения между детьми в советской культуре*²

В статье рассматривается, каким образом представления об эмоциях и эмоциональных отношениях (любви и дружбе) воспитывались в детях в советское время, преимущественно в сталинскую эпоху. Несмотря на то что самоконтроль считался предпочтительной моделью в поведении советских детей (как и взрослых), акцент на важности «счастливого» детства означал, что на практике кодекс поведения был более гибким, чем можно ожидать, основываясь на этом исходном положении. Считалось, что дети должны уметь как скрывать свои чувства, так и показывать их. Аналогичная ситуация складывалась и в области эмоциональных отношений (любви и дружбы). В конце 1930-х гг. тема «настоящей дружбы» играет все более значимую роль в текстах для детей; эта тенденция развивается и во время Великой Отечественной войны, и в послевоенные годы. В то время как «товарищество» (нейтральное и не основанное на общности интересов) считалось основной моделью отношений как среди детей, так и среди взрослых, детская литература и дидактические тексты для детей предлагали иные, в определенном отношении даже противоречащие ей, модели (как, например, в знаменитом романе В. Осеевой «Васек Трубачев и его товарищи» 1947 г.). Кроме того, несмотря на то что отношение к любви во многом оставалось пуританским (ср., например, общий запрет на публичное обсуждение детской сексуальности или введение раздельного школьного обучения), необходимость наряду с этим пропагандировать брак привела к более терпимому взгляду на отношения между представителями противоположных полов и, в сущности, поощрению этих отношений как в литературе, так и посредством традиционных детских мероприятий, таких, как школьные вечера.

Ключевые слова: дружба, эмоции, история эмоций, детство, воспитание, детский быт.

В советский период надлежащее управление эмоциями становится государственной идеологией, которой сопутствует целый комплекс приемов для работы над собой, например, «закал» характера³. Можно пошутить, что это был «сталинский план преобразования природы человека», хотя на самом деле «закал» не поощрялся лично вождем или кем-либо на высшем уровне. Скорее, эта инициатива



Гераскина Л. Аттестат зрелости: пьеса в 4-х действиях 8 картинах / худож. В. Смирнов. М.: Искусство, 1951.

принадлежала среднему звену в советской идеологии и поддерживалась специалистами в области здравоохранения, например, экспертами по гигиене и психологами, и была направлена на массы советских людей в широком смысле (рабочие и крестьяне, а также интеллигенция). Воспитание стойких моральных качеств, таких, как самообладание, сила воли, смелость, а также способность переносить перепады температур должно было прививаться с детства — на самом деле, практически с младенчества, в соответствии со взглядами крупнейшего авторитета в области воспитания детей в ранний советский период Сперанского [Сперанский 1929, с. 129]. Образцовый ребенок с самого раннего возраста должен был уметь держать свои порывы под контролем, что хорошо иллюстрирует пример Зои и Шуры Космодемьянских. В биографии своих детей, которую их мать, Любовь Тимофеевна, написала при участии специалиста по педагогике Фриды Вигдоровой, она пишет:

И Зоя и Шура очень сдержанно, даже осторожно проявляли свои чувства. По мере того, как они подрастали, эта черта в характере обоих становилась все

определенное. Они как огня боялись всяких высоких слов. Оба были скупы на выражение любви, нежности и восторга, гнева и неприязни. О таких чувствах, о том, что переживают ребята, я узнавала скорее по их глазам, по молчанию, по тому, как Зоя ходит из угла в угол, когда она огорчена или взволнована [Космодемьянская, Вигдорова 1951, с. 113–114].

При таком взгляде на вещи потеря контроля не только расчищает дорогу к пороку, но и является пороком сама по себе: контроль и самоконтроль укрепляют друг друга⁴. Как я отмечала ранее⁵, подобное отношение было распространено и в культуре позднесоветского периода, а энциклопедия для родителей рассматривает самоконтроль как естественный результат взросления:

Ребенок взрослеет, у него накапливается опыт, он все больше и больше узнает о жизни, и многое из того, что способно было раньше удивлять и волновать, становится обыденным, привычным. А наряду с этим появляются новые, более высокие и сложные чувства. Участвуя в жизни коллектива, в общественно полезном труде, он все полнее осознает себя гражданином. Он гневно осуждает несправедливость, зло, горячо одобряет положительные поступки товарищей и окружающих [«Эмоциональность детей» // Кондаков 1967, с. 321]⁶.

В то же время цели полностью подчинить себе эмоции не ставилось. Так, взрослеющему ребенку все же позволительно не скрывать гнева, когда он порицает своих товарищей. В этом же ключе некоторые нормативные источники подчеркивали, что подавление эмоций — не самый лучший путь. В руководстве по воспитанию детей 1929 г. заявляется, что тихого, послушного, молчаливого ребенка необходимо показать врачу и излечить от этого патологического состояния [Бабина 1929, с. 7]. Даже в сталинскую эпоху, когда «дисциплина» определенно ожидалась от детей постарше, демонстрация чувств со стороны малышей была вполне простительна. В особенности это касалось радостных эмоций («веселье», «радость», «счастье»), которые считались прерогативой детей и несли элемент непосредственности: счастье рассматривалось как дар, как исключительное состояние, даже чудо. Конечно, то же относилось и к взрослым, однако, поскольку в 1936 г. «счастливое детство» стало государственным лозунгом, притом ассоциировавшимся непосредственно со сталинской властью, юные годы стали приравняться к состоянию счастья, которое сталинский лозунг 1935 г. «Жить стало веселее» обещал всем советским гражданам. Дети были на вершине блаженства; детство было исключительно счастливым этапом в существовании советских граждан⁷. Такие ассоциации в какой-то степени сглаживали или смягчали акцент на самоконтроле.

Неотъемлемой чертой советского воспитания детей было особое внимание к возрастным порогам. Педагогическая литература и

руководства для родителей выделяли различные этапы взросления, как правило, напрямую соотносящиеся с разрядами образовательных организаций: ясельный возраст, дошкольный возраст, младшие школьники, старшие школьники. В контексте российской истории такая дифференциация по возрасту была в новинку. Православное богословие не разграничивало четких этапов развития ребенка, хотя такие этапы иногда подразумеваются в утилитарных целях. Так, в 1908 г. Сенат предложил разрешить детям до 14 лет переходить из православия в лютеранство, если их родители меняли веру [Dixon 2004, с. 62]⁸. И в обыденной православной практике широко признавалось, что ребенок, еще не научившийся говорить (и смеяться), не может совершить греха [Байбурин 2005, 386, с. 389]. С другой стороны, в католическом богословии после контрреформации было принято считать, что начиная с семи лет ребенок уже в состоянии разумно мыслить (и потому именно в этом возрасте обычно проводился обряд Первого Святого Причастия), а несколько менее четко определенный возраст, знаменующий достижение половой зрелости (где-то между двенадцатью и четырнадцатью годами), понимался как порог, за которым становился возможным смертный грех, следовательно, как возраст, когда ребенка можно подтвердить (в католическом смысле, то есть осуществить помазание елеем, проверить на знание катехизиса, и так далее⁹). В советской учебной практике и рассуждениях о детях вообще термины «дошкольники», «младшие школьники» (с восьми, позднее — с семи лет), «старшеклассники» (примерно с тринадцати лет) тесно перекликались с градацией по возрасту, принятой в католицизме; то же относится и к возрастному разделу между пионерами и комсомольцами (где-то между 12 и 14 годами, в зависимости от периода советской истории).

В свою очередь, представление, что счастье (ознаменованное непосредственностью и теплотой) было привилегией детей, существенно повлияло на изображение эмоциональных отношений и на нормативные предписания к таким отношениям, как дружба — теме, которой преимущественно и посвящена данная статья. Господствующее понимание дружбы как инструмента контроля в коллективе (как в процитированном выше описании из энциклопедии 1967 г.: «горячо одобряет положительные поступки товарищей и окружающих») не исключало других, подчас противоречивых интерпретаций социального института дружбы. И теоретические дискуссии, и практические руководства (например, предлагаемые учителями) имели целью не только исправлять и регулировать поведение детей, но и пытались понять его особенности и действовать согласно с ними.

Такой подход показывает, что советская идеология и практика воспитания детей, особенно в послевоенные годы, основывались на сложном взаимодействии идей постромантизма о «естественном» детстве и идеологий с меньшей долей терпимости, имеющими целью создание из детей граждан¹⁰.

ГРАНИЦЫ ЛИЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Как уже ранее отмечалось другими исследователями, например, Олегом Хархординым [Хархордин 2009], советские источники проводили четкое разграничение между дружбой в смысле «товарищество», то есть способностью к партнерским отношениям с различными членами коллектива на основе нейтральности и личной незаинтересованности, и более опасным типом отношений, который иногда обозначался как собственно «дружба», иногда другими словами; в основе последнего лежат принципы исключительности и личные интересы, что делает такую дружбу опасной и угрожает социальной атомизацией. Из сказанного следует, что половая любовь, которая (в общепринятых представлениях, вроде тех, которые развивали большевистские теоретики) неизбежно дуалистична, воспринималась с еще меньшим одобрением¹¹. Стандартное определение, данное в Толковом словаре Ушакова 1940 г., определяет дружбу исключительно в «социальном» плане; «любовь» же получает иерархически упорядоченное определение, в котором половая любовь занимает низшую ступень. «Товарищество» и «дружба» определяются сходным образом, причем и то, и другое соотносятся с нейтральными понятиями «близости» и «привязанности»¹². Словарная статья на слово «любовь» значительно подробнее; в ней превосходство отдается не чувственным, абстрактным эманациям этого чувства: «чувство привязанности, основанное на общности интересов, идеалов, на готовности отдать свои силы общему делу. Любовь к родине. Такое же чувство, основанное на взаимном расположении, симпатии, близости. Братская любовь. Любовь к людям. Такое же чувство, основанное на инстинкте. Материнская любовь». Половая любовь упоминается лишь в качестве второго, то есть *вторичного* значения, причем порядок примеров употребления слова в языке подчеркивал опасность такой разновидности данного чувства: «Такое же чувство, основанное на половом влечении; отношения двух лиц, взаимно связанных этим чувством. Несчастливая любовь». Необходимо признать, что на втором месте среди приведенных примеров языкового употребления стояла «счастливая любовь», однако



Губарев В. Г. Дружба / рис. И. П. Котовщиков. Тюмень: Обл. изд., 1952.

«неразделенная любовь» и «платоническая любовь» шли следом. Дидактический посыл редакторов не оставлял сомнений.

В каких-то маргинальных аспектах Словарь Ушакова был весьма «физиологичен» и соответствовал духу 1920-х гг. Например, слова «любовник» и «любовница» помечались как «устарев.-неодобрит.». В более поздних словарях от подобной классификации откажутся. Однако различие между «дружбой» и «товариществом» (равно как и между «товарищескими отношениями» и «приятельскими отношениями»), с одной стороны, и между «дружбой» и «любовью» — с другой, было характерно и для 1930-х, и для 1940-х гг. Реабилитация личных отношений в конце 1930-х не помогла восстановить или заново создать доброе имя эротической любви, не скрепленной семейными узами, оставив ее непозволительной до такой степени, что и упоминать ее было практически невозможно (в советских фильмах сталинского периода любовниц имеют только вредители и шпионы, а также некоторые другие асоциальные типы)¹³.

Перемещение «дружбы» в самый центр в качестве основной категории личных отношений было отмечено во втором издании Большой советской энциклопедии. В ее первом издании ни одно из таких понятий, как «дружба», «любовь», «товарищество» не заслужило отдельной статьи, тогда как во втором словарную статью получила только «дружба». К тому времени она уже стала украшением и определяющей чертой советского общества:

В эксплуататорском, классово-антагонистич. обществе частная собственность, конкуренция, жажда наживы порождают в среде господствующих классов волчьи нравы, ненависть и вероломство. Отношения подлинной, бескорыстной Д. складываются там лишь в среде эксплуатируемого большинства, в среде передовых людей, в ходе борьбы за прогрессивное развитие общества. В социалистическом обществе, где ликвидированы эксплуататорские классы, сложились новые отношения между людьми — отношения дружественного сотрудничества и взаимопомощи. В советском коллективе, объединенном единой целью построения коммунизма, развивается подлинная дружба между людьми [Большая советская энциклопедия 1952, Т. 15, с. 238].

Таким образом, на первый план в советском обществе выходит один специфический тип дружбы, берущий начало в «борьбе за общее дело». В основе его лежит «высокая идейность». Образцовым воплощением такой дружбы, как говорится далее в статье, были отношения между Марксом и Энгельсом или между Лениным и Сталиным. В то же время необходимо четко осознавать, что общественный и политический долг был важнее даже этого достойного и советского по самой своей сути чувства:

Коммунистическая нравственность отвергает беспринципную Д., оправдывающую во имя сохранения «дружеских» отношений антипатриотические проступки, нарушение гражданского долга, правил социалистического общежития. Подлинная Д. требует прямоты в отношениях, объективной оценки поступков друзей, принципиальной критики и самокритики. Советский человек обязан честно и прямо вскрывать ошибки своего друга, помочь их исправить и предотвратить их в будущем [Большая советская энциклопедия 1952, Т. 15, с. 238].

Иными словами, определение «дружбы» давалось апофатически, то есть через отрицание: «дружба» *не* должна быть связью между двумя или более людьми, которая угрожала бы более значимым ценностям советского общества¹⁴. В годы войны такое понимание дружбы, не основанной на духовном родстве, достигло своего апогея: культивируемая здесь дружба должна была вносить вклад в победу в борьбе с фашизмом и представляла собой слаженное сотрудничество товарищей по оружию. К образцам такой дружбы относили Александра Матросова (который закрыл своим телом амбразуру, чтобы спасти товарищей) и, разумеется, группу молодых партизан из романа Фадеева «Молодая гвардия».

Подобное представление «дружбы» основывалось на традиционном понимании этого слова как обозначающем гармонию, отсутствие конфликта. Существовало сходство в различии между «дружбой» и «враждой»; если играть в популярную игру со словами, когда изменяя по букве из одного слова получаешь другое, выходит, что «друг» и «враг» отстают друг от друга всего на два шага (они гораздо ближе друг к другу, чем английские «enemy» и «friend»)¹⁵.

Вместе с тем, в конечном итоге советские представления о добродетельных и вредоносных личных отношениях (как и расклад эмоций в официальной советской культуре в более общем смысле) были скорее универсальными и интернациональными, чем берущими начало в народной культуре. Обсуждение оппозиции между хорошей и плохой дружбой можно проследить, по меньшей мере, до Аристотеля, чье загадочное сетование «Друзья мои, нет друга!»¹⁶ было впоследствии включено в знаменитый трактат Монтеня [Montaigne 1969, с. 231–242], посвященный дружбе корыстной и духовной. Идеальная дружба здесь начинается заочно, с ознакомления одного с философской позицией другого — в данном случае Этьена де Ла Бозе, трактат которого послужил началом его с Монтенем дружбы и кто впоследствии оставил Монтеню свою библиотеку. Назидательная литература поддерживала такое разделение. Впрочем, порой она частично разрушала его предположением, что рациональная, без личной привязанности дружба является лучшим помощником на пути к преуспеванию (то есть что существуют и убедительные причины эгоистического характера поддерживать такой тип отношений). Например, Бальтасар Грасиан-и-Моралес, автор классического образца этого жанра «Карманный оракул, или наука благоразумия» («El oráculo manual y arte de prudencia»), изданного в 1647 г. и переведенного на русский в 1742, наставлял читателей выбирать друзей по их благосостоянию, или, как гласил русский перевод, «от счастливых пользуетца, а от безщастных убежать» (правило № 31). В свою очередь, правило № 40 Грасиана наставляло ориентировать себя на достижение всеобщего расположения, а не искать тесных отношений с избранными индивидами: «У всех любовь получить» [Грациан 1742, пр. 31, 40].

Если разделение между «чистой» и «сомнительной» дружбой имеет долгую историю, то дихотомия дружба/любовь возникла не столь давно (если, конечно, не рассматривать как предвестник «дружбы» в нашей дихотомии тип асексуальной любви, о котором Диотима говорит Сократу в платоновском «Пире»¹⁷). В эпоху Просвещения тема эта широко прорабатывалась в литературе, обучающей нормам поведения. Например, мадам де Ламбер в своем «Traité de l'amitié» [Lambert 1736] [Ламбер 1777] полагает, что «femmes d'une caractère raisonnable» (благоразумные женщины) будут стремиться к платонической любви, а не к чувственности и флирту. Подобные рассуждения предлагались и в книгах, рассчитанных на мужчин. Так, в «Conseils d'un ami à un jeune homme qui entre dans le monde» Грабинского, изданных в Берлине в 1760

и переведенных на русский уже в 1765 г., признавалась (в духе той эпохи) польза от проведения времени в обществе дам для воспитания молодого человека:

Обхождение с прекрасным полом может иметь хорошее и худое действие. Но должно ли присоветовать его молодому человеку? Сказывают, что сие обхождение делает наш пол учтивым, а подают ему известную нежность духа и вкуса, которая, как объявляют многие, есть преимущественный дар женщины. Это может быть правда, когда обходятся с женщиною хорошего воспитания, а имеющая разум, премудрость и добродетель. [Грабинский 1765, с. 34–35]

Однако этот осторожный совет учтвого обращения с женщинами сопровождается строгим предостережением не искать у них любви: «Любовь есть идол, который ничего иного не требует, кроме беспорядка и греха, в жертву [курсив автора. — К. К.]» [Грабинский 1765, с. 34–35].

В то же время, признавая неоригинальность советской системы ценностей и ее происхождение из идей Просвещения — как в данном конкретном случае, так и в других — нельзя (это относится и к другим областям советской идеологии частной жизни) переоценивать значение исторической преемственности. Важно отметить, что сама советская пропаганда стремилась как раз *не* привлекать внимания к долгой истории провозглашаемых идей. Скорее подразумевалось, что советская идеология опиралась исключительно на таких дореволюционных авторов, которых можно назвать «прогрессивными» и «радикальными», однако такое определение уж никак не относилось к писателям вроде Ламбер, Фенелона и бесчисленных анонимных авторов нравоучительной литературы эпохи Просвещения. Что же касается пропаганды для детей, где старались не злоупотреблять даже цитатами из классиков марксизма-ленинизма, то здесь открытое цитирование других авторитетных источников встречается исключительно редко. Таким образом, пропаганда, которая впитывалась детьми, подавалась как нечто единственное в своем роде; исключительность советской морали должна была стать (а часто и становилась) источником патриотизма сама по себе.

В любом случае, в понятии «дружба» присутствовали определенные типично советские нюансы, среди которых — термин «дружба народов». Словарная статья, посвященная этому термину во втором издании Большой советской энциклопедии, более чем в три раза превосходит статью о собственно «дружбе» и снабжена обширной библиографией. Термин «дружба народов» прослеживается в ней до речи Сталина, которую он произнес перед колхозниками Тад-

жикистана и Туркменистана 4 декабря 1935 г., а в более широком плане опирается на политику терпимости, равноправия и отеческой заботы (где цементом, скрепляющим «дружбу народов», выступает «бескорыстная помощь» русского народа другим нациям) [БСЭ 1952, с. 238–239]. Новый лозунг используется в государственном гимне СССР 1943 г. («дружбы народов надежный оплот»), а аллегория «дружбы народов» остается в силе и после войны: в речи, произнесенной в апреле 1948 г., Сталин возвращается к двум принципам — равенства и различия, которые лежат в основе «дружбы». Различие видится здесь как гарант равенства:

Советские люди считают, что каждая нация, — все равно, большая или малая, — имеет свои качественные особенности, свою специфику, которая принадлежит только ей и которой нет у других наций. <...> В этом смысле все нации — и малые, и большие — находятся в одинаковом положении, и каждая нация равнозначна любой другой нации [Сталин 1948]¹⁸.

Другими словами, в этом официальном значении «дружба» прежде всего опиралась на сохранение суверенности на одном уровне и иерархических ценностей на другом: все нации равны, но величина их тем не менее тоже имеет значение. Такой тип «дружбы» напоминает то, что в других идеологических системах называли бы «братством» народов; смысл же использования термина «дружба» заключался в том, что таким образом можно было сохранить понятие этнических различий (как и культурных различий на базе различий этнических) и незаметным образом ввести в обиход идею исконной национальности¹⁹. В то же время, «дружба народов» также формировала и особое представление о дружбе как об официально санкционированной и публичной связи, а не как о выражении внутреннего чувства, и как о союзе, основанном на требованиях общего блага вообще, без учета личных интересов.

«ТАКАЯ НУЖНА ДРУЖБА!»: ДРУЖБА И ТОВАРИЩЕСТВО В ДИДАКТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Советская пропаганда для детей была сознательно и целиком построена на эксплуатации моделей, предназначавшихся взрослым. То же относится и к материалу, касающемуся эмоций и личных взаимоотношений. В то же время, хотя стандартные оценочные схемы для эмоциональных отношений и были заимствованы, иногда они подгонялись в расчете на детей, причем весьма существенно. Представляется, что начать все же лучше со сходства, поскольку свидетельства такого сходства легче найти и они более очевидны.

Как и в пропаганде для взрослых, противопоставление «хорошая дружба/плохая дружба» было господствующим, причем первый существенный импульс это противопоставление получило в 1930-х гг. (примерно в то же время, когда начала распространяться идеология «дружбы народов»). В то время детские журналы изобиловали материалами о «дружбе». Например, в центре рассказа Елены Ильиной, опубликованного в ленинградском журнале «Костер» в 1936 г., оказывается своеобразный треугольник — отношения трех девочек, Наташи, Тани и Марины. Напряжение, вызванное Наташиной ревностью к Таниному восхищению новой подругой Мариной, в конечном итоге приводит к разрыву их отношений, к большому огорчению Наташи («Как грустно терять друга», — печально признается она) [Ильина 1936, с. 98–102].

Подчеркивание опасности чрезмерно близких отношений типично для того времени; несколько различных публикаций 1938 г. на тему дружбы придерживаются той же линии. Например, общая статья некоего М. Балана усердно доказывает пользу дружбы как эмоциональной связи, но только в том случае, когда ее направляют в нужное русло:

Дружба тоже хороша, когда те, кто дружит, поднимаются на высшую ступень развития, делаются лучшими, вырабатывают в себе такие черты характера, которые должны быть свойственны человеку нового, коммунистического общества, а именно: должны быть честны, отважны, любить свою родину, вооружены знанием.

Вот если дружба способствует этому, тогда она себя оправдывает. Вот такую дружбу нужно приветствовать [Балан 1938, с. 73].

Другие публикации «Костра» за тот же год дополняют картину, объясняя читателю, что есть «нужная», а что — «ненужная» дружба. Дружба считалась пагубной, если она подрывала моральные устои всего коллектива: ярким свидетельством служит случай, когда одноклассники сплотились и устроили бойкот девочке, которая пожаловалась учителю на нарушение порядка со стороны некоторых мальчиков [Разве в этом дружба? 1938, с. 72]. Однако в ряде других контекстов дружбу рассматривали положительно. Как ни удивительно, одним из таких контекстов были отношения между мальчиками и девочками.

Над Лидой — героиней рассказа о школьной жизни, напечатанного в «Костре» в 1938 г., одноклассники издевались из-за ее дружбы с Юрой — мальчиком ее возраста («между девчонкой и мальчиком не может быть настоящей дружбы»). Однако один из мальчиков поддерживает Лиду, уверяя, что дружба между мальчи-

ками и девочками возможна, если понимать, что они — «разные товарищи», и Лида воспринимает это не как непреодолимое препятствие, а как вызов. Таким образом, сначала вопрос различий между полами в отношениях между Лидой и Юрой разрешается, главным образом, тем, что эти различия игнорируются. В рассказе присутствует несколько сюрреалистическая деталь, которая вряд ли смогла разубедить кого-либо из читателей-мальчиков, опасавшихся, что дружба с девочкой подразумевает сюсюканье, — Лида ласково называет друга Матильдой. Однако впоследствии Лида становится заложницей стереотипов своих ожиданий: когда Юра отказывается реагировать на провокацию и ввязываться в драку, она отвергает его, считая «трусом». Правда, в конце концов, все счастливо разрешается, когда Юра, сам рискуя обморозиться, спасает ее после несчастного случая на лыжной прогулке: получив нежное письмо от своего «верного друга», Лида чувствует себя самой счастливой девочкой на свете [Бродская 1938, № 6, с. 33-44; Бродская 1938, № 7, с. 38-48].

Отношения между девочкой и мальчиком, которые становятся все более похожими на «любовь», но все же не переходят границу и не перерастают в нее, представлялись особенно возвышенной формой позволительной «дружбы», которая требовала от обеих сторон избавления от предрассудков ради высших идеалов. Мальчикам нужно было отказаться от представления, что «у девчонок на уме одни тряпки и бабские разговоры» [Бродская 1938, № 6, с. 41], а девочкам приходилось приспосабливаться к тому типу мужского поведения, которое не включало в себя таких «отсталых» занятий, как драки (и поощрять его).

Как и в случае «взрослого» материала, культ «бескорыстной дружбы» достигает своего апогея в годы войны²⁰. Например, рассказ Павла Журбы «Друзья», напечатанный в блокадном Ленинграде в 1942 г., повествует об Иване Крамчуке и Иосифе Гофмане — живом воплощении «дружбы народов» и партизанской доблести. Эти двое были отобраны из множества рвущихся в бой кандидатов на особо опасное разведывательное задание, пробирались через болота и мхи, однако по зову долга без сожаления расстались. «Мокрые от пота и болотной воды, друзья обнялись и, не оглядываясь, разошлись в разные стороны». История заканчивается трагически: немцы медленню разрубает Иосифа на куски; когда Иван узнает об этом, он торжественно клянется отомстить. «— Гады! — яростно кричал Иван: Пошады вам не будет! Горло буду вам грызть за разор моей



Губарев В. Г. Павлик Морозов. М.-Л.: Молодая гвардия, 1953.

страны, за черную мою печаль, за друга!» [Журба 1942, с. 8] Характерно, что дружба как чувство воспринимается здесь как само собой разумеющееся: как при браке по расчету, двое в этих отношениях охотно принимают партнера, которого не выбирали. Понятие дружбы как выражения личной привязанности и интересов исчезло даже в качестве отрицательного примера — противоположности идеальному образу дружбы, какой она *должна* быть.

Однако в конце 1940-х гг. тема дружбы возвращается в детские журналы, а педагогическая литература начинает уделять значительное внимание обсуждению норм дружеских отношений. Поводом к дискуссии, очевидно, послужили выступления Калинина о «коммунистическом воспитании», в 1947 г. собранные в один том, включающий различные наставления по поводу важности бескорыстной дружбы [Калинин 1947]. Как и в других случаях смещения в идеологическом восприятии, официальные трактовки жизни Павлика Морозова, которые периодически подправляли, чтобы образ мальчика оставался соотносимым с все новыми поколениями пионеров, отдавали должное этой тенденции. В книге о жизни Павлика, изданной Виталием Губаревым в 1947 г., появляется дружба, о которой ни слова не было сказано в более ранних версиях этой истории. Речь идет об отношениях Павлика с его двоюродной сестрой Мотей, которая в рассказе Губарева описывается как одна из немногих в его деревне, кто разделяет решимость Павлика бороться за будущее и его преданность делу. В сцене, характерной для дет-



Губарев В. Г. Павлик Морозов. М.-Л.: Молодая гвардия, 1953.

ской литературы того времени, Павлик и Мотя вынуждены стойко выдерживать глупые нападки на их дружбу («Жених и невеста!»), но все равно остаются друзьями [Губарев 1949, с. 51]²¹.

Поощряемая модель дружбы — это открытое сотрудничество, но ни в коем случае не тайный сговор; наилучшим образом такая дружба проявляется в хорошо контролируемой обстановке, например, в школе, в парке культуры и отдыха или на спортивной площадке. Так, в песне «Дружба» Н. Найденовой и С. Булатова подробно разъясняется интеллектуальная и нравственная польза от того, что вы приобретете друга таким образом:

Если есть товарищ,
Веселей учиться,
Веселее вместе
По лесу гулять,
Книжкой интересной
Можно поделиться,
Вместе посмеяться,
Вместе почитать.

(Припев): Слава дружбе нашей пионерской,
Помогает нам она во всем,
Слава дружбе радостной и светлой,
О которой песню мы поем!

С другом ты решаешь
Трудные задачи,
С ним бежишь к реке.

С другом веселее
 На футбольном матче,
 В Доме пионера,
 В парке, на катке.
 (Припев)

Подчеркнув, что друзья всегда придут на помощь «в горе и беде», песня призывает детей хранить свои отношения и в будущем: «Дружбу золотую / Сохрани на годы». Заканчивается песня рассуждением по поводу роли искренности в дружбе:

Будь правдив и честен,
 Не криви душою,
 Другу даже в шутку
 Никогда не лги.
 Дорожи сильнее
 Дружбою большою,
 Дружбу золотую
 Крепко береги.
 [Найденова, Булатов, 1947, № 6, внутр. обложка]

Неназванным антагонистом отношений, воспетых в песне, была, конечно, «сомнительная», не имеющая ценности дружба, позволяющая или даже поощряющая ложь, слабость характера, а также любого рода скрытность и действия исподтишка. Как можно предположить, такая дружба возникла в социальном пространстве, не упоминающемся в песне, прежде всего, на улице и во дворе, который с начала 1920-х гг. (равно как и до Революции) представлялся логовом «безнадзорных» детских компаний и рассадником среди ребят таких непозволительных совместных занятий, как курение, выпивка и драки²².

Официальным представлением о «правильной» дружбе — как и в случае отношений, касающихся взрослых — соответствовало представление официальных отношений как идеальной формы дружбы. Например, предполагалось, что дети считают своих учителей и одноклассников лучшими друзьями²³. Предполагалось также, что одни группы ребят будут «дружить» с другими аналогичными группами: таким образом, «дружба народов» была в миниатюре воспроизведена в «дружбе» между классами школ из разных союзных республик (как правило, это были школа из Москвы, которая представляла центр, и одна из школ с «периферии» в национальном и географическом отношении)²⁴. Детей также поощряли «дружить» с различными представителями сил правопорядка: к примеру, в 1930-е гг. была организована группа «Юных друзей советских пограничников». Также популярно было и представление другого вида четко иерар-

хизованной и эмоционально контролируемой формы дружбы — дружбы между человеком и животными. Идеальной формой такой дружбы, таким образом, была бы дружба советского пограничника со своей собакой, или группы пионеров и пограничника, или даже группы пионеров и собаки пограничника²⁵.

Вместе с тем, в детской литературе встречались и более интересные описания дружбы, на наш взгляд, они были интереснее, чем описания дружбы в литературе соцреализма для взрослых. Два произведения середины 1930-х гг., ставшие классикой детской литературы — «Белеет парус одинокий» [Катаев 1936] и «Золотой ключик» [Толстой 1936] — посвящены довольно сложным типам дружеских отношений: правда, они редко подвергаются испытаниям из-за серьезных расхождений во взглядах героев, не говоря уже о ссорах, однако друзей испытывают *общие* напасти (в отличие от испытаний, выпавших на долю каждого в отдельности в военных рассказах). Еще одно классическое произведение для детей — повесть Аркадия Гайдара «Тимур и его команда» 1940-го года [Гайдар 1941] — так же ставит дружбу — обобщающего характера, ориентированную на всю группу — в центр повествования. В документальной прозе (очерк) понимание института дружбы было так же более широким, чем то представление, которое порождала обычная для дидактических текстов модель «хорошая дружба/плохая дружба». Например, статья в сборнике, предназначенном для инспекторов детских домов, описывала несколько различных видов дружбы одновременно:

Обычная дружба на основе совместного приготовления уроков, совместного чтения и т. п. углубляется часто и чувствами взаимной привязанности между детьми [Геллер 1941, с. 66].

В данном тексте соединяются два в корне различных взгляда на дружбу: с одной стороны, «взаимопомощь», а с другой — эмоциональная близость, «взаимная привязанность». Дружба, таким образом, понимается не только как универсальный социальный институт, но и как явление, дающее эмоциональное удовлетворение. Возможная при таком взгляде угроза неподобающего индивидуализма далее в тексте устраняется заверением, что дружба доставляет эмоциональное удовольствие, и когда за ней наблюдают со стороны: так, отношения между старшими и младшими воспитанниками детского дома называются здесь «трогательными» [Геллер 1941, с. 66]. Тем не менее, однако, понимание, что дружба не сводится к некоему абстрактному «товариществу», закралось в литературу. К концу 1940-х гг. начинают появляться все более сложные опи-



Осеева В. Васёк Трубачёв и его товарищи / рис. Н. Петровой. М.-Л.: Детгиз, 1947.

сания эмоциональных и нравственных переживаний и ловушек, которые таит дружба. Например, роман Льва Кассиля «Дорогие мои мальчишки» [Кассиль 1944] рассказывает о группе ребят в провинциальном городке, которым удается даже — с данным задним числом разрешением местного партийного руководства — организовать собственное тайное общество. Однако наиболее интересным для наших целей представляется чрезвычайно популярный роман Валентины Осеевой 1947 г. «Васёк Трубачёв и его товарищи», где границы между попустительной и непустительной дружбой не только оказываются в центре внимания, но и ставятся под сомнение.

Сюжет «Васёк Трубачёв» вращается вокруг того, что строгий, но справедливый новый учитель мальчиков Сергей Николаевич (ходячий стереотип)²⁶ — называет (перефразируя привычную терминологию) «ложным товариществом». Как он заявляет, «есть прямое, честное, пионерское товарищество и есть мелкое, трусливое, ложное выручателство» [Осеева 1978, с. 200]. Герои книги, наиболее явно заслуживающие порицания — мальчики Мазин и Русаков, связаны отношениями, которые с самого начала основаны на «выручателстве»: в начале романа Мазин спасает Русакова от взбучки со стороны его строгого отца, взяв вину за разбитое окно на себя. В дальнейшем неоднократно совершается обычный для школы проступок: подсказка²⁷. А затем имеет место и более серьезное на-



Осеева В. Васёк Трубачёв и его товарищи / рис. Н. Петровой. М.-Л.: Детгиз, 1947. Рис. к главе 5 «На пруду» и главе 18 «Срыв».

рушение порядка: на уроке Мазин прячет кусок мела, чтобы отвлечь внимание во время проверки домашних заданий — так он надеется спасти приятеля от публичного унижения и плохих отметок, когда подойдет его черед отгарабанить выученную домашнюю работу.

Однако такая явно предвзятая «дружба» — не единственный тип отношений, который автор книги подвергает критике. Дружба между самим Васёком и двумя его ближайшими товарищами, Булгаковым и Одинцовым, также показана как потенциально опасная. Трое друзей слишком замыкаются друг на друге, отдалаются от коллектива и слишком охотно пускают личные чувства в сферу общественного. Им даже хватает дерзости спросить учителя, можно ли им сидеть рядом на уроках:

- Дружить втроем? — переспросил учитель. — Разве ваш класс делится на такие дружные тройки? А остальные в счет не идут?
- Да нет, мы просто друзья... ну, закадычные, что ли, — пояснил Одинцов.
- Допустим, что вы закадычные друзья. Это очень хорошо, но усаживаться со своей закадычной дружбой на одну парту — это совершенно лишнее. Я не разрешаю! — твердо сказал Сергей Николаевич [Там же, с. 98].

В первый раз термин «закадычные друзья» используется в романе по отношению к Мазину и Русакову [Там же, с. 41], связь между которыми оценивается резко отрицательно. И вот отношения, которые Трубачёв и его друзья называют так же, тоже оказываются небезупречными, хотя и совсем не в том смысле, в каком не одо-

бруется связь между Мазиным и Русаковым. Когда план Мазина и Русакова сорвать урок приводит к неприятностям для Трубачева (на уроке они прячут мел, который Трубачев положил у доски во время своего дежурства по классу), Трубачев тут же набрасывается на старосту класса и издевается над ним, и на время сам становится озлобленным изгоем.

Дружба как отношения в замкнутом кругу избранных представляется несовместимой с гармоничным существованием в более крупном коллективе. И в самом деле, отношения Трубачева с самыми близкими друзьями должны подвергнуться «очищению», прежде чем эти отношения получат право на дальнейшее существование. Одинцов резко осуждает поведение Васька в стенгазете, и такое предательство «товарищества» приводит в шок некоторых его одноклассников. В свою очередь, Одинцов озадачивает их вопросом, следует ли рассматривать верность как абсолютную ценность: «А если товарищ человека убил — я тоже молчать должен?» [Осеева 1978, с. 157]. Однако в итоге действия Одинцова получают одобрение Сергея Николаевича, и Васек Трубачев приходит к пониманию, что нужно заботиться не только о благе тех, кто близок, — забота должна распространяться на весь коллектив. Говоря словами из «Песни о дружбе», дружба — это своего рода «золотой запас», который нельзя безрассудно разбазаривать, но нельзя и слишком глубоко прятать²⁸. В итоге Васек просит прощения даже у своей властной и педантичной старой тетушки: «Вот и тебя я тоже обидел» [Там же, с. 202].

Согласно категориям просвещенной советской педагогики в том виде, в каком ее представляет Сергей Николаевич, «дружба» являлась составляющей всеобщей социальной гармонии, механизмом поддержания порядка, который сдерживал напряженность и предотвращал такие нежелательные проявления, как насмешки и физическое насилие. Именно этим духом пропитано маленькое нравовое учение об отношениях между мальчиками и девочками, которое одна из школьниц опубликовала в стенгазете. Там девочка жалуется, что мальчики и девочки по большей части сторонятся друг друга и встречаются, только чтобы обменяться ехидными оскорблениями и глупыми нападками:

Многие мальчики говорят: «Мы, ребята, между собой всегда поладим — кому надо, и тумака дадим. А девочку за косу дернешь — и то она обижается; значит, с девочками и дисциплину подтянуть нельзя». А я считаю, что это неправильно, и тумака давать совсем необязательно, только с девочками надо разговаривать по-дружески, а не высмеивать их. Девочкам тоже не надо пересмеиваться и поддразнивать ребят, а у нас есть такие ехидные — это тоже неправильно. Мы

росли вместе, учились вместе с первого класса, давайте будем дружить. Я стою за дружбу девочек с мальчиками. Не надо никого обижать и пересмеивать.

Звеньевая Зорина [Осеева 1978, с. 97].

Обрисованный здесь тип упорядоченной и контролируемой дружбы мы встречаем и во внутренних переживаниях Мити, пионервожатого четвертого «Б» класса. Митя упрекает себя в том, что не проявил такой дружбы, а эта дружба помогла бы разобраться в ситуации и вернуть Ваську Трубачева в коллектив, как только тот почувствовал себя в классе «козлом отпущения». «Он сожалел, что раньше не пошел к Трубачеву и по-товарищески не поговорил с ним. В дружеском разговоре, один на один, всегда находятся такие простые и нужные слова. Тут и голос другой и глаза смотрят в глаза, прятаться и что-то скрывать делается невозможным» [Осеева 1978, с. 187]. В контексте литературы 1940-х гг., обращенной к детям и, в особенности, к старшим школьникам, понимание дружбы как инструмента самокритики было абсолютно общепризнанным: можно привести для сравнения пьесу Лии Гераскиной «Аттестат зрелости» 1948 г., где умного, но самодовольного Валентина Листовского необходимо усмирить, и на комсомольском собрании его друга Женю прорабатывают за то, что он первым не сделал этого [Гераскина 1962].

В таком свете неудивительно, что современный Осеевой литературный обозреватель видит в романе совершенно определенное *указание*. «Вопрос о том, как надо дружить, мало еще освещен в детской литературе, — заявляет критик (слегка, впрочем, заблуждаясь) — Поэтому достоинством книги В. Осеевой является то, что она высказывает хорошие мысли, имеющие большое воспитательное значение. Автор стремится показать, что жизнь школьного коллектива можно построить только на основе дружбы». Разбирая некоторые из описаний характеров, критик подробно останавливается на том, в чем видит нравственную суть романа [Левина 1948, с. 14].

В то же время идея «Васька Трубачева» гораздо сложнее. Дети в романе — и «хорошие», и «плохие» персонажи — видят суть дружбы *одинаково*, и только чужие — взрослые — считают такое понимание недопустимым. Таким образом, книга признает — хотя и косвенным образом — что в принудительной социализации есть «мы и они». Более того, идея добродетельной дружбы, которую исповедует «Васек Трубачев», достаточно противоречива. С одной стороны, с рациональной точки зрения близкая дружба видится как непроницаемая, непрозрачная, как место, где можно скрыться от

запросов общества, и потому как представляющая опасность. Неспроста любимым местом для Мазина и Русакова стала землянка, которую они обустроили себе в глухом лесу и изукрасили своими инициалами, отчего их излюбленное место напоминало бандитское логово. С другой стороны, дружба в романе приносит пользу именно оттого, что она *и в самом деле* находится вне пределов открытого мира, потому что с другом легче быть искренним и потому что не нужно сдерживать себя, обмениваясь знаками расположения. Иными словами, даже утверждая ценность «массовой» дружбы на весь коллектив, советские писатели оставляют место сдержанности в коллективе и откровенности в близких отношениях, и сентиментально придают последним статус абсолютной нравственной ценности (о чем говорит и идиллическое упоминание, в Митиных размышлениях, дружеского разговора как места, где «прятаться и что-то скрывать делается невозможным»). Скрытность безоговорочно воспринималась как зло, и в этом смысле личные отношения граничили с опасностью; в то же время признавалось, что чистосердечность возможна *в основном* между близкими друзьями при личном общении.

В историческом контексте такая интерпретация соединяла взгляды раннего Просвещения (например, Ламбер) и преромантизма (представленные, например, в драме Шиллера «Разбойники» («Die Räuber») или в романе Гете «Страдания юного Вертера» («Die Leiden des jungen Werthers»). Сходным образом статья, опубликованная в журнале «Костер» в 1946 г. и предназначенная для того, чтобы задать тему для обсуждения на пионерских слетах, поражает разнообразием примеров образцовых дружеских отношений. В числе таковых — не только дружба Ленина и Сталина (вершина дружбы), Маркса и Энгельса, Кирова и Кононова (в статье рассказывается, как Киров тайком пришел к телу погибшего Кононова, поцеловал его и взял обрывок окровавленного знамени, спрятанный на груди мертвого друга), но также и дружба между Орестом и Пиладом. Заявляя, что «партийная дружба» — это самая высокая форма отношений, статья подчеркивает и обусловленность этих отношений общими интеллектуальными интересами. «Дружба — это большое и сложное чувство. Дружат между собой только те люди, у которых много общих мыслей, стремлений и заветных желаний» [Расскажите на пионерском сборе 1946, с. 10–11]. Иными словами, в то время как взгляд на дружбу, предлагаемый детям, в общих чертах предполагал, что беспристрастное товарищество прокладывало дорогу

благородной привязанности, на другом уровне дружба виделась как «большое и сложное чувство», которое связывало людей на основании их личных интересов и взглядов. И это не было исключительно советское чувство (как утверждала Большая советская энциклопедия) — оно было универсально. Так же противоречиво, хотя и совсем по другим причинам, было отношение к антиподу «дружбы», а именно — к «любви».

ПОДГОТОВКА К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ: МЕСТО ЛЮБВИ В ПРОПАГАНДЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Несмотря на то, что трактовки детской дружбы и дружбы между взрослыми во многих аспектах удивительно походили друг на друга, основная идея «товарищества», когда речь шла о детях, часто несла эмоциональную нагрузку, которой не было в назидательных текстах для взрослых. В противоположность этому, любовь в смысле романтической привязанности между двумя людьми (а в советском официальном обсуждении темы это обязательно люди противоположных полов) в отношении текстов для детей представляла особый случай из-за дополнительного налета сексуального пуританства, который накладывался на изображения чувства в расчете на тех, кто считался не только юным, но и невинным. С начала 1930-х гг. детская сексуальность — и так всегда предмет неловкости и смущения в русской интеллектуальной культуре (и, конечно, не только в ней) — вообще перестала упоминаться²⁹. В итоге детей зачастую предостерегали об опасностях любви примерно теми же словами, которые использовали духовные наставники в восемнадцатом веке. Говоря словами из «Аттестата зрелости» Лии Гераскиной, «Настоящая дружба бескорыстнее и благороднее любви, она менее эгоистична» [Гераскина 1962, с. 43]. Важно отметить, что эти слова предостережения произносятся в диалоге между мальчиком и девочкой во время танца. Таким образом, извечный брачный ритуал сводится на нет, становясь удобным случаем для сентенций о превосходстве неромантических отношений.

Однако развитие истории таково: мальчик и девочка, о которых идет речь, все-таки влюбляются друг в друга и собираются пожениться. Как бы советский институт морали ни ставил целью предотвратить неподобающее поведение со стороны молодых людей, не менее важной его задачей была их подготовка к «нормальным» семейным отношениям, которые — в очередной раз с середины 1930-х гг. — в идеале понимались как основанные на крепкой

эмоциональной связи между мужчиной и женщиной и нацеленные на зачатие, вынашивание потомства и воспитание последующих поколений. Другими словами, сексуальная активность была так же существенна для советского идеала брака, как и для христианского, от которого этот идеал вел свое начало. Необходимость производить индивидов, пригодных для жизни в способной давать потомство моногамии, стала главной движущей силой как политики в области образования, так и идеологических высказываний на протяжении всей сталинской эпохи. Переход к раздельному обучению в школах вызвал немалое беспокойство, что выпускникам школ только для мальчиков и только для девочек будет сложно общаться с противоположным полом. Вот что корреспондент газеты «Известия» пишет в 1943:

Ведь речь идет не о том, чтобы воздвигать какую-то «китайскую стену» между мальчиками и девочками, и не о том, чтобы мальчики и девочки ходили по разным тротуарам, — речь идет лишь о раздельном обучении мальчиков и девочек. В этом главное. Нельзя себе представить, что с введением раздельного обучения не будет общения между мальчиками и девочками. Они будут вместе в пионерских домах, во внешних учреждениях, в театрах, на школьных вечерах и т. д. [Орлов 1943, с. 4].

Мы вновь видим здесь указание на безопасное, хорошо контролируемое пространство, где контакт между детьми возможен под наблюдением взрослых. Однако в сравнении с практиками дореволюционных средних учебных учреждений мальчикам и девочкам предоставляются достаточно широкие возможности для общения³⁰. Престижная московская школа для девочек, в которую мальчики не допускались никогда и ни под каким предлогом³¹, была здесь скорее исключением. Вообще же контакт между детьми противоположных полов поощрялся, по крайней мере, в ряде традиционных мероприятий, таких, как выпускной бал — традиция, которая в этот период получила широкое распространение.

В литературе же для детей дружба, переходящая в любовь и ведущая к браку, была широко распространенным явлением и хорошо иллюстрируется, например, популярнейшим романом Валентина Каверина «Два капитана» (награжденным Сталинской премией в 1943 и 1944 гг.) и, конечно, «Молодой гвардией» Фадеева. И в молодежном театре такие «скользящие» отношения стали характерной приметой времени. Помимо «Аттестата зрелости», можно упомянуть, например, пьесу В. Щеглова «Где сосны шумят», разрешенную к постановке в Ленинградском ТЮЗе в 1951 году. Пьеса строится на конфликте в эстонском поселке лесозаготовителей со

смешанным населением русских и эстонцев. Два молодых работника, Анти Ваклоу и Андрей Безбородов, оба влюблены в комсомолку Анну Сауко и к тому же соперничают в работе. Постепенно они проникаются уважением друг к другу, а Андрей набирается смелости и открывает свои чувства Анне. Пьеса заканчивается свадьбой Андрея и Анны под тосты «За рационализаторов лесозаготовки»; мы наблюдаем также и зарождение нежных отношений между Анти и Катериной Варну [Щеглов 1951]. Параллельно очевидной идее, что сентиментальная любовь имеет право на существование, если она ведет к браку, показано переплетение любви и «дружбы народов»: отношения в центре повествования скрепляют союз русских и эстонцев. В высшей степени *официальный* тип эмоционального союза аллегорически связывается с личными отношениями — само собой, одобренными статусом социального института.

В этом смысле любовь и в самом деле могла видаться (несмотря на моральную опасность, которую она представляла, если потворствовать ей ненадлежащим образом) как более позволительная, больше заслуживающая поощрения, чем дружба³². К примеру, советские публикации для детей не предлагали отрицательных моделей любви, хотя и демонстрировали некоторую нетерпимость по отношению к «любовничанью» (что иллюстрируют, например, кампании против альбомов с сентиментальными стихами, которые любили собирать некоторые старшие школьники). Вместо этого идеология рисовала единую форму целенаправленно развивающихся близких отношений, завершающихся браком, которые очень напоминали воплощение народных сказок. Как и в сказках, на долю этих отношений, как правило, выпадали препятствия сугубо внешнего характера, к тому же зачастую несущественные или надуманные. В результате, как это ни странно, советские дети могли получать доступ к материалу, который в британской или американской культурах считался бы слишком «взрослым» для их возраста³³.

ВЫХОДЯ ЗА ГРАНИЦЫ: НЕПОСРЕДСТВЕННЫЙ ОПЫТ ДЕТСКОЙ ДРУЖБЫ

Соб.: А что было интересного в школьной жизни?
Инф.: Дружба³⁴.

Мы подходим к вопросу, каким образом стереотипы поведения, выстроенные пропагандой, соотносятся с тем, как отношения привязанности понимались и практиковались детьми в реальной жизни. Главным источником информации здесь будет устная история — ма-

териал из подробных интервью, взятых в Санкт-Петербурге, Москве и других местах в рамках масштабного проекта, проведенного при финансовой поддержке Фонда Ливерхьюма. Информанты особенно охотно рассказывают о дружбе и личных отношениях (в отличие, скажем, от вопросов идеологии), и, как можно было ожидать, их свидетельства в значительной мере указывают на полный разрыв между идеальной дружбой, демонстрируемой пропагандой, и дружбой реальной. И в самом деле, бесконечные предостережения насчет «плохой дружбы», как и большая часть критических рассуждений в наставлениях вообще, указывают на распространенность модели поведения, которая подвергается критике. Многие (хотя, конечно, не все) классы разбиты на небольшие компании³⁵, и как внутри такой группы, так и в отношениях между ними дети зачастую видели «дружеское» поведение в готовности помочь в трудную минуту, или «выручателстве», которое так рьяно критиковал учитель в «Ваське Трубачеве». Полудиверсионные акции взаимопомощи — в частности, подсказки — имели повсеместное распространение³⁶, а дружба могла зародиться не только из взаимного уважения и разумного понимания общих интересов, но и по гораздо менее возвышенному поводу. Например, драка не всегда была лишь источником конфликта среди мальчиков — иногда она приводила и к союзу между ними. Так, в интервью, взятом в конце 2002 г., мужчина 1931 г. р., родившийся в Ленинграде, но башкир по этническому происхождению, вспоминает, как в 1945 г. он затеял драку с одноклассником, когда тот в качестве издевки свернул край своего пиджака в форму свиного уха (забавная деталь: сам обидчик был евреем). За это башкирский мальчик, как полагается, разбил обидчику нос. Этот инцидент, однако, привел не к вражде, а к крепкой дружбе между этими двумя мальчиками³⁷.

В то же время, в некоторых аспектах дружба между детьми действительно отвечала официальным стереотипам похвальных отношений. Например, часто дети (по крайней мере, девочки) вместе делали уроки (так вспоминает ленинградка 1931 г. р.³⁹):

А школьные вот эти вот, именно с послевоенных, с послевоенных лет вот такая дружба: Нина³⁸, Светлана, Таня, Сарочка, хоть она помоложе, но вот как-то вот. И сдружились и семьями, то есть, семьи подружились. Мы ж ходили в гости, ну вот тогда мы с Светланой и с Таней учились в одном классе, жили на Московском проспекте <...> а мы напротив на заводской территории <...>. Вот треугольник. Вот и бегали друг к другу. Уроки делали или тут, или там, или там.

О похожей «взаимопомощи» (на этот раз более общего плана) рассказывает и еще одна представительница ленинградского рабочего класса, выросшая в 1930-е:

Раньше если ты день, день-два не пришел, то моментально посылают. То есть, староста класса говорит: «Ну, девочки, кто может поехать, давайте, значит. Вот надо поехать». Кто близко живет, во-первых, кто-то. Мы же все в одном районе, так что это не надо было по городу мотаться. «Пойдите, выясните, почему нету такого-то». Вот, то есть, уроки, то, что задано везем. Вот так, вот это была такая вот. То есть это ни один ученик у нас не был вне внимания. Абсолютно это была вот дружная, хорошая классная ячейка. Вот такая. Мы все дружили, у нас таких вот: кто-то какой-то там отщепенец, кто-то наплевал на все дела. Если нужно — мы всем классом⁴⁰.

Формирующее влияние на детскую дружбу могло оказывать и более непосредственное вмешательство взрослых. Например, для советских учителей обычным делом было (как в романе «Васек Трубачев») разделить закадычных друзей, расставив их за разные парты в классе, а также постараться содействовать новому товариществу, сажая за одну парту очевидно чужих друг другу людей⁴¹. Классные руководители использовали и классные собрания, и пионерские сборы, чтобы порассуждать о дружбе вообще или же разобрать конкретные примеры отношений, нуждающихся в исправлении или заслуживающих похвалы⁴². Иногда применялись и более изощренные методы контроля. Так, в середине 1950-х гг. руководитель драмкружка в московской школе № 204 привлекла сюжет сказочной пьески, которую она репетировала с третьим классом (то есть с десятилетними детьми), чтобы дети раз и навсегда усвоили, как нужно дружить. Свои острые замечания она в первую очередь предназначала Рите и Володе, которые ссорились большую часть репетиции. В дневнике, в котором она отслеживала процесс, она вспоминает:

Об его ссорах с Ритой говорю как бы мимоходом, без нравоучения, но явно неодобрительно.

Спрашиваю: — Ты, кажется, опять поссорился с Ритой? Ответ: — Мы почти помирились, только иногда ссоримся.

— И вам это не надоело?

— Нет, ведь мы иначе не можем.⁴³

Такой явно неудовлетворительный ответ привел к затяжной переписке, в которой учитель без устали использует события из пьесы, чтобы вызвать Володю на объяснение их с Ритой отношений:

Дорогой Володя,

Мне понятно, почему тебе нравится роль петуха, но я никак не могу понять, почему ты ссорился с Ритой? Пожалуйста, напишите мне об этом. Жду ответа. В. Ширяева.

Дорогая Вера Григорьевна,

Мы с Ритой Давыденко ссоримся потому, что Рита Давыденко со мной очень хозяйничает, и мне это очень не нравится. Вот почему мы с Ритой в ссоре. До свидания. Жду ответа.

Дорогой Володя, ты прав. Когда товарищ начинает командовать, это неприятно. Но в таком случае надо убедить товарища, что он поступает неправильно, а не браниться и не драться. Как ты думаешь? До свидания. Жду ответа⁴⁴.

После продолжительной переписки Володя, как оказалось, оказался уступить («Вам видней, а я Вам скажу только вот что: что я никогда ничего не трогаю, а если это кто полезет на меня, то я сложа ручки стоять не буду»). Учитель решает дать властной Рите роль рассказчика в пьесе, с тем, чтобы она научилась говорить медленно и четко, а не просто громко и с нажимом. К сожалению, о результате, который подобный шаг возымел на детей, в отчете не сообщается⁴⁵.

Учителя предпринимали все возможное и чтобы контролировать отношения между мальчиками и девочками. Как только в 1955 г. в школы вернулось совместное обучение, 23 Февраля и 8 Марта прочно установились как «мужские» и «женские» школьные праздники (где девочки дарят подарки мальчикам, и наоборот⁴⁶). Однако даже в конце 1940-х и начале 1950-х гг. многие школы с разделением обучением старались организовать общение между мальчиками и девочками, и учителя и педагоги выражали недовольство, если в результате таких контактов сразу же не вспыхивали романтические чувства. Согласно критическому отчету инспекторов Академии образования, посетивших ряд московских школ в 1948 г.:

В школе № 19 решили связать свои вечера с соседней мужской школой. Встреча была неудачна: мальчики могли танцевать только фокстрот; не умели и стеснялись пригласить на танцы девочек. Одна группа мальчиков оставила после себя непристойные записки на стенах школы. Тогда девочки написали в эту школу через Райком комсомола протест и потребовали извинения от мужской молодежи, иначе, как они говорили, двери их школы будут для них закрыты. От мужской школы пришла федерация в 12 человек извиняться за недостойное поведение своих товарищей.⁴⁷

Интересно, что ответом со стороны директора школы на этот разгром был не запрет на встречи мальчиков и девочек, как можно было подумать, а отстаивание необходимости более тесного контакта (в первую очередь, интеллектуального характера) между представителями противоположных полов⁴⁸. Аналогичным образом женщина, родившаяся в Свердловске в 1931 г., а в 1940-е гг. — большой энтузиаст пионерских лагерей — сначала как пионерка, затем как помощник пионервожатого, вспоминает, что когда один из мальчиков — еще один помощник пионервожатого — стал за ней ухаживать, то общим мнением было, что она должна была его пожалеть. Никому и в голову не пришло, что мальчик должен был просто оставить ее в покое; следует добавить, что и сама жертва

непрощеного внимания даже не подумала об этом⁴⁹. С другой стороны, официальное пуританство могло просачиваться и в среду школьников: особо пикантный случай имел место в московской школе № 175, где пятиклассники, которым регулярно читали лекции о «девичьей чести», подняли шум, когда узнали, что у учительницы был поклонник. «То, что ... чему нас учили в школе, что ли, в истории и т. д., мы тут же прилагали это в нашей жизни»⁵⁰.

В то же время, романтические отношения строились не только и не столько на основе советов учителей и прочих «ответственных взрослых». Согласно воспоминаниям информантов, русская литература (прежде всего XIX в.) и сведения, почерпнутые у одноклассников, а также и непосредственное наблюдение за поведением взрослых, играли основную роль в формировании представления о таких отношениях. Первые контакты с противоположным полом в сталинскую эпоху нередко носили налет секретности. К примеру, информантка, родившаяся в Ленинграде в 1931 г., рассказывает, что основным местом для встреч с мальчиками были уроки бальных танцев, где запрещалось разговаривать, но где ученики проводили большую часть времени, обмениваясь любовными записками: «Вот тут начались безумные романы сразу»⁵¹.

Таким образом, в конечном итоге модели непосредственного опыта дружеских и романтических отношений все же имели некоторое сходство со стереотипами, предлагаемыми пропагандой. Стремление взрослых формировать такие отношения играло непосредственную роль, в первую очередь через влияние учителей, которые могли поощрять уже зародившиеся отношения, корректировать их или же вовсе им препятствовать. Собственное же представление этих людей о надлежащих моделях поведения, скорее всего, основывалось — прямо или косвенно — на дидактических текстах. Таким образом, эта связь между пропагандой и реальным поведением — пусть и приглушенного, преломленного характера — становится соединяющим звеном между идеологией и обыденной жизнью и покрывает пробел, на существовании которого порой настаивали исследователи 1930-х и в особенности 1940-х гг.⁵² Сама пропаганда, особенно начиная с конца 1940-х гг., становится более изощренной; она признает возможность отношений с более высокой долей душевного тепла, чем было позволено в раннюю советскую эпоху. Поэтому полагать, что дружба в реальном мире соприкасалась с официальными нормами поведения, только когда ее использовали как инструмент для наблюдения, было бы заблуж-

дением.⁵³ В то же время, сами дети зачастую рассматривали свои дружеские и романтические связи, или же некоторые их аспекты, как тайные. Такое восприятие порождалось дидактическими текстами, которые подчеркивали, что любые позволенные отношения должны развиваться под наблюдением взрослых — наблюдением, которого (особенно в случае романтической дружбы) и реальные дети, и герои литературных произведений, как правило, пытались избежать. Таким образом, в итоге складывается несколько парадоксальная ситуация: с одной стороны, это личные отношения, которые удивительным образом напоминают образцы, установленные в официальной литературе и, шире, в посланиях дидактического характера вообще; с другой стороны, эти отношения представляют и убежище от официальной культуры, альтернативный образ жизни.

Примечания

¹ Так говорит учитель в экранизации повести В. Осеевой «Васек Трубачёв и его товарищи» (режиссер Илья Фрэнк, 1955 год).

² Автор выражает благодарность Британской академии, Фонду Ливерхьюма (грант F/08736/A), Фонду Илчестера (Оксфордский университет) и Нью Колледжу (Оксфордский университет) за финансовую поддержку крупного исследовательского проекта «Детство в России: культурная и социальная история», на результаты которого опирается данная статья. Ссылки на интервью, собранные в рамках проекта, проведенного при финансовом содействии гранта Фонда Ливерхьюма, даны следующим образом: шифры «Oxf/Lev SPb-02» и «Oxf/Lev SPb-03» обозначают интервью, собранные А. М. Пиир в Санкт-Петербурге (работа по сбору подробных интервью проводилась с октября 2002 по март 2004 года; в результате были опрошены около 30 информантов разных поколений, выросших в семьях рабочих или в детских домах, а также учителя и представители других профессий, имеющих отношение к работе с детьми, которые работали в советский период). Шифр «Oxf/Lev M-03» относится к интервью, собранным Ю. С. Рыбиной и др. в Москве (работа по сбору подробных интервью проводилась с марта 2003 по ноябрь 2005 года, в результате опрошено около 30 информантов разных поколений, выросших в рабочих семьях, а также учителя и представители других профессий, связанных с работой с детьми, которые работали в советский период). Шифр «СКQ-Ох-03» относится к интервью, собранным К. Келли в Великобритании (опрошенные информанты — выходцы из разных городов России, большинство из них выросли в семьях госслужащих и интеллигенции); «СКQ-E-03» обозначает интервью, собранные в Екатеринбурге. При работе с каждым из информантов использовался опросный лист, состоящий из 68 пунктов при проведении общих интервью о детстве и из 46 пунктов при интервью с бывшими работниками в сфере воспитания и образования. Длительность каждого интервью — 3–4 часа; как правило, интервью проводились в два приема, по 1,5 часа каждый. Опросные листы были составлены К. Келли, затем переработаны ею в сотрудничестве с А. К. Байбуриным и А. М. Пиир. Я еще раз благодарю организации, способствовавшие осуществлению проекта, наших информантов, а также А. М. Пиир и А. К. Байбурина (оба — Санкт-Петербург), Ю. С. Рыбину и В. Г. Безрогова (оба — Москва) за их неоценимую помощь. Я также искренне благодарна Марине Самсоновой за перевод данного текста и за ценные замечания по ходу работы над ним.

³ Тема «советской субъективности» подробно изучалась на протяжении двух последующих десятилетий. См., например, [Lahusen 1997], [Halfin 2000], [Hellbeck 2006], [Paregno 2009]. Среди недавних работ по истории эмоций в России и Советском Союзе заслуживают особого внимания [Плампер, Шахадат, Эли 2010], [Steinberg, Sobol 2011]. О «закале» см. [Kelly 2002].

⁴ Более общее выражение этой идеи находим у Олега Хархордина [Хархордин 2002].

⁵ См., напр., [Келли 2010].

⁶ Далее об эмоциональных режимах для детей см. [Келли 2010].

⁷ См. [Kelly 2009, с. 3–18].

⁸ На самом деле, предложение это было оспорено церковным судом как «вредящее православию в Финляндии». Позднее попытки преследования лютеранских пасторов в Великом Герцогстве были обречены на провал из-за того, что возрастной порог для детей не был четко определен; см. [Dixon 2004, с. 13–14]. Подробный анализ религиозного воспитания детей см. в [Manchester 2008].

⁹ Рассмотрение этих положений представляет собой одну из самых интересных (хотя обычно и не получающую должного внимания) частей книги Филиппа Арьеса [Ariès 1960].

¹⁰ Более подробно я рассматриваю эту проблему в [Kelly 2008].

¹¹ Кроме того, «любовь», в эвфемистическом выражении «заниматься любовью», ассоциировалась и с физическим разрушением. Начиная с 1920-ых годов появляется обширная литература, где утверждается, что половые акты ослабляют волю — см., например, многочисленные работы А. Мендельсона, к примеру [Мендельсон 1924].

¹² Второе значение слова «товарищество» (после «совместного участия», которое обозначено как «устар.») — «близость, основанная на товарищеских отношениях»; «дружба» обозначается как «близкие приятельские отношения, тесное знакомство вследствие привязанности и расположения» [Ушаков 1936–1940, ч. 1].

¹³ Впрочем, не только в сталинский период: например, в фильме Леонида Эстрина и Игоря Ветрова «Голубая стрела» (1958 г.) есть такая сцена: «На крымском пляже техник-лейтенант Дудник по своему ротозейству выбалтывает любовнице время проведения испытаний новой модели реактивного истребителя. А женщина оказалась иностранной шпионкой» (<http://www.kino-teatr.ru/kino/movie/sov/y/1958/>).

¹⁴ В противовес утверждению в [Хархордин 2009, с. 13], согласно которому «советские официальные источники никогда не восхваляли дружбу: газета «Правда» не посвятила личной дружбе ни одной передовицы», существовала советская официальная литература, в которой дружба выступала как форма самокритики, как «профилактический» способ регулирования в коллективе. Вместе с тем, альтернативное понимание «дружбы» как отношений покровительства и покровительства подвергалось резкой критике.

¹⁵ Латинизированные термины «enmity» и «amity» передают эту связь лучше, чем «friend» и «enemy» — этимологически и морфологически далекие слова, хотя новое сленговое слово «frenemy» (друг, по отношению к которому испытываешь враждебность) так же хорошо соединяет оба понятия.

¹⁶ В своем трактате «Politiques de l'amitié» [Derrida 1994] Жак Деррида сосредоточивается как раз на этом парадоксе (являющемся, впрочем, скорее всего, результатом ошибочной интерпретации оригинала, который, как сейчас полагают, означает: «Есть много друзей, а нет ни одного друга»). В любом случае, идеалы дружбы вряд ли отражали реальность дружбы в древней Греции. [Dover 1970, с. 201–205] утверждает, что обыденные представления греков о дружбе отражают это явление в позитивном ключе: дружба понималась как сочетание сострадания, честности, самопожертвования, умения прощать, а также стремление избегать жестокости и

причинения боли. Дихотомия хорошей дружбы/плохой дружбы, кажется, не была настолько насущным вопросом.

¹⁷ Как в традиционном понимании термина «платоническая любовь». Согласно Оксфордскому словарю английского языка, термин этот известен в английском по крайней мере с начала семнадцатого века; самые ранние упоминания термина в русском языке датируются концом восемнадцатого века (по данным Национального корпуса русского языка www.ruscorpora.ru).

¹⁸ См. также [Сталин 1997, с. 92–93].

¹⁹ В более общем аспекте данное явление рассматривается в [Martin 2000, с. 348–367]; [Baiburin 2012, с. 59–76].

²⁰ Рассказы об Александре Матросове и роман «Молодая гвардия» были в любом случае — а возможно и по преимуществу — популярны в среде старших школьников. Это подтверждают материалы устных историй, например, СКQ-Oxf-03 PF8B, 15-16; Oxf/Lev M-03 PF4A, 6.

²¹ Некоторые газетные публикации середины 1930-х годов упоминают Мотю Потупчик среди школьных друзей Павлика, однако имя этого персонажа и ее родственные связи с героем, если и не роль в сюжете, воспроизводятся в знаменитом романе Валентина Катаева «Белеет парус одинокий» 1936 г., где главные герои — два мальчика — играют в прятки с двоюродной сестрой Гарика Мотей [Катаев 1951, с. 172]. Борьба за дружбу мальчиков и девочек продолжается и в более поздний период: см., напр., [О девчонках и мальчишках 1961, с. 1]:

«3. Нередко мальчика и девочку, которые дружат, дразнят ‘жених и невеста’. Как вы выступаете против этих дразнилок?

4. Защитил ли ты когда-нибудь девочку от обидчика?

5. Девочки! Каким, по-вашему, должен быть настоящий мужчина?

6. «Есть ли в вашем отряде девочки–‘заводилы’, ‘сорви-головы’, которые ничем не уступают мальчишкам?»

Как явствует из этой публикации, «дружба» совсем не основывалась на равенстве — как и в идеологии «дружбы народов» конца 1940-х гг., речь шла о сугубо асимметричных отношениях, в которых активной ролью считается мужская.

²² В качестве примера такого отрицательного образа «двора» в источниках 1940-х см. [Сыч 1948, с. 10], где сообщается о воплях кота, которого мучили во дворе, о детях, играющих там в войну (мальчики были в «штабе», девочки — в «полевом госпитале»), и о прочих мрачных «забавах» подобного рода, пока активный пионер не взял ситуацию в свои руки и не начал организовывать экскурсии в Таврический сад и т.п.

²³ См., например, [Александрова 1950, с. 10–11].

²⁴ См., например, [Никольский 1947, с. 11] (о «дружбе» московской школы и школы в Нальчике).

²⁵ О собаках см., например, газету «Пионерская правда» от 14 июня 1937 г., с. 4; там же, 20 июля 1937 г., с. 1.

²⁶ Ср., например, [Косов 1952, с. 3–10]. Фоном для восприятия учителя как идеальной патриархальной фигуры в советской послевоенной детской литературе (а также в литературе для взрослых, официальном искусстве и пр.) служил, конечно, дефицит авторитетных фигур-мужчин в реальной семейной и школьной жизни, вызывающий беспокойство у нескольких поколений писателей — ср., например, повесть И. Грековой «Вдовый пароход» [Грекова 1981], в которой из молодых людей, выросших на «пароходе», выходит мало проку. Соответственно, семья без отца считалась с нравственной точки зрения неблагополучной: см., например, знаменитое полотно Ф. П. Решетникова «Опять двойка» (1952 г.): из виньетки семейной жизни становится очевидно, что мальчика-хулигана воспитывают мать и старшая сестра.

²⁷ О традиции подсказки и роли, которую она играла, помогая и ученикам, и учителям справляться с завышенными требованиями унифицированной учебной программы, см. [Келли 2004].

²⁸ Интересно, имеет ли такое отношение к дружбе какую-либо связь с традиционным представлением о том, что «Господь Бог не умножает блага, а лишь распределяет их между людьми (ср. пословицу *Бог не гуляет, а добро перемеряет*). Он не может уменьшить или увеличить количество благ, но может кому-то дать больше, а кому-то меньше» (курсив автора. — К. К.) [Байбурин, Пиир 2008, с. 228].

²⁹ О периоде до 1917 года см. [Engelstein 1992]. В 1920-е годы появляется ряд относительно открытых работ о детской сексуальности (см., например, [Орлов-Скоморовский 1921]), однако эта тенденция так и осталась маргинальной, и даже казалось бы прогрессивные школы не включали сексуальное воспитание в свои образовательные программы. Более подробный анализ этого момента см. в [Келли 2012].

³⁰ В дореволюционных гимназиях, реальных и коммерческих училищах попытки осуществлять надзор за досугом детей приняли форму драконовских запретов на посещение различных «недозволенных» развлечений и т. д.; только после «Игнатьевских реформ» 1915 г. были приложены согласованные усилия, чтобы обеспечить формы «разумного досуга» в группах школ, да и то в основном для мальчиков (посредством скаутского движения, например); см. [Kelly 2008, гл. 12]. Отношения в советских школах 1940-х годов скорее напоминали мою школу для девочек в Лондоне 1970-х, чем российские дореволюционные школы.

³¹ Здесь идет речь о московской школе №175. Описание учебной программы и атмосферы в школе см. в СКQ-Oxf-03 PF1A-B (информант — женщина 1936 г. р.).

³² См. также [Богданов, Борисова, Мурашов 2008].

³³ Здесь я полагаюсь в основном на пример из 1960-х годов: В. Мухина [Мухина 1969, с. 341] фиксирует забавные замечания, которые отпускает один из ее близнецов, которому на тот момент было около 6 лет (дело происходило в конце 1966 или в начале 1967 года) после того, как оба мальчика посмотрели по телевидению фильм о любви. Однако можно найти примеры и из 1930-х, и из 1940-х годов, в частности, включение в школьную программу таких литературных произведений, как «Евгений Онегин». (Интересно в этом отношении и присутствие девочки лет 10 на балете «Анна Каренина» в Мариинском театре в марте 2012 г.: опять-таки, вряд ли материал показался бы образованным родителям британского ребенка этого возраста очень подходящим для детского зрителя). Необходимо отметить, что различие в проведении границы между уместным и неуместным для детей не ограничивается романтическими отношениями. Например, в «Ваське Трубачеве» встречается абсолютно обыденное упоминание того факта, что папа Саши Булгакова напился [Осева 1978, с. 14]: Сашина мать рассказывает сыну, как его отец выражал удивление и гордость за свою семью, и двенадцатилетний мальчик «снисходительно» отвечает: «Он уж всегда так, когда выпьет». Подобная сцена абсолютно невозможна в британской или американской книге для детей того времени, где пьяный мог бы появиться только в качестве пугающего персонажа.

³⁴ Oxf/Lev SPb-02 PF 7A. С. 56 (ж., р. Ленинград, 1931 г.).

³⁵ Вопрос «У Вас был дружный класс или он был разбит на компании?» был добавлен в опросный лист российскими партнерами. Обширную дискуссию о роли компаний см. в [Fürst 2010].

³⁶ Все наши информанты — люди самых разных поколений и различного социального происхождения — подчеркивают, что действительно, и подсказки, и шпаргалки в их классе были в ходу (эта информация нередко сопровождалась заговорщицким смехом).

- ³⁷ Oxf/Lev/SPb-O2, PF 8B. С. 20 (м., р. Ленинград, 1931 г.).
- ³⁸ Все имена изменены.
- ³⁹ Oxf/Lev/SPb-O2, PF 6B. С. 32 (ж., р. Ленинград, 1931 г.) Такое помнят и информанты других поколений: см. напр. Oxf/Lev SPb-03 PF 15A. С. 42 (ж. р. Ленинград, 1969: мальчик и девочка вместе делали уроки); СКQ Oxf-03 PF 10B. С. 10 (ж. р. Геленджик, 1975 г.).
- ⁴⁰ Oxf/Lev/SPb-O2, PF 3A. С. 66 (ж., р. Ленинград, 1931 г.).
- ⁴¹ В британской школе, насколько мне известно, так не делали — что тоже приводит к своего рода стрессам, например, если какой-нибудь ребенок окажется в ситуации изгоя («Мы не хотим сидеть с тобой рядом!»).
- ⁴² Например, в 1940-е годы довольно много времени в таких дискуссиях посвящалось вопросу «девичьей чести». См., например, СКQ-Oxf-03 PF1A. С. 3 (ж., 1936 г. р.).
- ⁴³ Ширяева В. Отчет о проведении обследовательской работы в 204-й школе в Москве (1954–55 уч. год). Российская Академия образования. Научный архив (далее РАО НА). Ф. 32. Оп. 1. Д. 539. Л. 229.
- ⁴⁴ Там же. Л. 230.
- ⁴⁵ Там же. Л. 230.
- ⁴⁶ Об этом см., например, СКQ-Oxf-03 PF8B. С. 14-15.
- ⁴⁷ «Внеклассная работа в школе», РАО НА Ф. 32. Оп. 1. Д. 160. Л. 41.
- ⁴⁸ Там же.
- ⁴⁹ СКQ-E-03 PF3A. С. 4.
- ⁵⁰ СКQ-Oxf-03 PF1A. С. 3–4.
- ⁵¹ СКQ-Oxf-03 PF5B. Р. 9.
- ⁵² См., например, [Зубкова 2003]; [Шлапентох 2003]. В [Fitzpatrick 1999, с. 3] автор сосредотачивает внимание на «ежедневном взаимодействии, которое каким-либо образом было связано с государством», которое, как она считает, «в основном исключает такие темы, как дружба, любовь, некоторые формы досуга и личного общения». Естественно, необходимо различать прямое и косвенное участие — дружеские и любовные отношения, в отличие от брака и отношений с детьми, не нужно было регистрировать в государственном учреждении, следовательно, они не имели легального статуса и были менее подвержены вмешательству на официальном уровне. Однако усилия, с задействованием пропаганды и агитации, уговорить и убедить индивидов строить такие отношения определенным образом представляли важный *вторичный* уровень вмешательства государства.
- ⁵³ Здесь я несколько дистанцируюсь от интерпретации «дружбы» Олега Хархордина, который подчеркивает прежде всего важность дружеских отношений в качестве неофициальной сферы деятельности.

Источники

- Александрова Е.* В дружбе с учителями // *Вожатый*. 1950. № 10. С. 10–11.
- Бабина А.* Как организовать досуг детей. Москва: Нар. ком. прос. РСФСР [и «Работник просвещения», 1929. С. 7.
- Балан М.* Такая нужна дружба! // *Костер*. 1938. № 10. С. 73.
- Большая советская энциклопедия. 2-е изд. 1952. Т. 15. С. 238–239.
- Бродская Д.* Дневник Лиды Карасевой // *Костер*. 1938. № 6. С. 33–44; № 7. С. 38–48.
- Гайдар А.* Тимур и его команда. М.; Л.: Детгиздат, 1941.
- Геллер И.* Учебно-воспитательная работа 1-го Смоленского детского дома // Учебно-воспитательная работа в детских домах. Бюллетень. 1941. № 1. С. 66.

- Гераскина Л.* Аттестат зрелости (1948) // Пьесы. М.: Детгиздат, 1962.
- Грабинский И.* Дружеские советы молодому человеку, начинающему жить в свете. 2-е изд. М.: Университетская типография, 1765. С. 34–35.
- Грациан Б.* Придворный человек / пер. с франц. С. Волчкова. СПб.: Академия наук, 1742. Правила 31, 40.
- Грекова И.* Вдовый пароход // *Новый мир*. 1981. №5. С. 66–147.
- Губарев В.* Павлик Морозов. Симферополь: Крымиздат, 1949. С. 51.
- Журба П.* Друзья. Л.: Вторая типография Воениздата НКО СССР, 1942. С. 8.
- Ильина Е.* Переписка трех школьниц // *Костер*. 1936. № 4. С. 98–102.
- Калинин М.* О коммунистическом воспитании. М., 1947.
- Кассиль Л.* Дорогие мои мальчишки. М.; Л.: Детгиз, 1944.
- Катаев, В.* Белеет парус одинокий. М.; Л.: Детгиз, 1951. С. 172.
- Кондаков М. (ред.).* Семейное воспитание: словарь для родителей. М.: Просвещение, 1967. С. 321.
- Космодемьянская Л., Вигдорова Ф.* Повесть о Зое и Шуре. Ленинград: Лениздат, 1951. С. 113–114.
- Косов С.* Василий Андреевич // *Митина пятёрка*. М.-Л.: Детская литература, 1952. С. 3–10.
- Ламбер А.-Т. де.* Рассуждение о дружестве / пер. с франц. С. Смирнова. СПб.: При Императорской Академии наук, 1777.
- Мендельсон А.* Онанизм и борьба с ним (1924). 8-е изд. Л.: Ленинградская правда, 1930.
- Мухина В.* Дневник матери. М.: Просвещение, 1969. С. 341.
- Найденова Н., Булатов С.* Песня о дружбе // *Вожатый*. 1947. № 6, внутренняя обложка.
- Национальный корпус русского языка. www.ruscorpora.ru
- Никольский Л.* Дружба // *Вожатый*. 1947. № 10. С. 11.
- О девчонках и мальчишках // *Ленинские искры*. 25 ноября 1961 г. С. 1.
- Орлов А.* О раздельном обучении в школах // *Известия*. 1943. 10 авг. С. 4.
- Орлов-Скоморовский Ф.* Голгофа ребенка. М.: без изд., 1921.
- Осеева В.* Васек Трубачев и его товарищи. Т. 1. Л.: Лениздат, 1978.
- Разве в этом дружба? // *Костер*. 1938. № 10. С. 72.
- Расскажите на пионерском сборе. О дружбе // *Костер*. 1946. № 1. С. 10–11.
- Сперанский Г.* Уход за ребенком раннего возраста. 4-е изд. М.: Гос. медицинское изд-во, 1929. С. 129.
- Сталин И.* Речь на обеде в честь Финляндской правительственной делегации. 7 апреля 1948 г. // «Правда» 13 апреля 1948 г.
- Сталин И.* Сочинения. Т. 16. М., 1997. С. 92–93. URL: http://grachev62.narod.ru/stalin/t16/t16_19.htm
- Сыч Н.* Во дворе нашего дома // *Вожатый*. 1948. № 5. С. 10.
- Толстой А. Н.* Золотой ключик, или приключения Буратино. Л.: Издательство детской литературы. Ленинградское отделение, 1936.
- Ушаков Д., Винокур Г.* Толковый словарь русского языка. М.: Советская энциклопедия, 1936–1940. Т. 1–4. URL: <http://ushakovdictionary.ru/>
- Щеглов В.* Где сосны шумят (1951). Машинописная копия. Театральная библиотека, Санкт-Петербург. С1 5-4-302.
- Lambert A.-T. de.* Traité de l'amitié. Paris: 1736.
- Montaigne Michel de.* De l'amitié // *Essais*, ed. A. Micha. Paris: Flammarion, 1969. Ch. XXVIII. P. 231–242.

Исследования

- Байбури А.* Этнографические заметки о языке и слове в русской традиции // Антропологический форум. 2005. № 3. С. 386, 389.
- Байбури А., Пиир А.* Счастье по праздникам // Антропологический форум 2008. № 8. С. 228.
- Богданов К., Борисова Н., Мурашов Ю.* (ред.) СССР: территория любви. М.: Новое изд-во, 2008.
- Зубкова Е.* Советская жизнь, 194—1953. М.: РОССПЭН, 2003.
- Келли К.* «Школьный вальс»: повседневная жизнь советской школы в постсталинское время // Антропологический форум. 2004. №1. С. 10—155.
- Келли К.* Право на эмоции, правильные эмоции // Плампер Я., Шахадат Ш., Эли М. (ред.). Российская империя чувств. М.: Новое лит. обозрение, 2010. С. 5—77.
- Келли К.* «Меня сама жизнь к жизни подготовила»: подростковый возраст в сталинской культуре. 2012. (В печати)
- Левина О.* «Васек Трубачев и его товарищи» // Вожатый. 1948. № 3. С. 14.
- Плампер Я., Шахадат Ш., Эли М.* (ред.) Российская империя чувств. М.: Новое лит. обозрение, 2010.
- Хархордин О.* Обличать и лицемерить: генеалогия российской личности. СПб.: Летний сад, 2002.
- Хархордин О.* Дружба: классические теории и современные заботы // Хархордин О. (ред.) Дружба: очерки по теории практик: сб. статей. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2009. С. 1—23.
- Шлапентох В.* Страх и дружба в нашем тоталитарном прошлом. СПб.: Изд. журнала «Звезда», 2003.
- Ariès Ph.* L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime. Paris: Plon, 1960.
- Baiburin A.* “The Wrong Nationality”: Ascribed Identity in the Soviet Union // Baiburin Albert, Kelly C., and Vakhtin N. (Eds.). Russian Cultural Anthropology after the Collapse of Communism. London: Routledge, 2012. Pp. 59—76.
- Derrida J.* Politics of Friendship [translation of Politiques de l'amitié. Paris 1994] / Trans. George C. London: Verso, 1994.
- Dixon S.* Sergii (Stragorodskii) in the Russian Orthodox Diocese of Finland: Apostasy and Mixed Marriages, 1905—1917 // Slavonic and East European Review. 2004. Vol. 82 no. 1. Pp. 59—66.
- Dover K.* Greek Popular Morality. Oxford: Basil Blackwell, 1970. Pp. 201—205.
- Engelstein L.* The Keys to Happiness. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1992.
- Fitzpatrick Sh.* Everyday Stalinism: Ordinary Life in Extraordinary Times: Soviet Russia in the 1930s. New York: Oxford University Press, 1999.
- Fürst J.* Stalin's Last Generation: Soviet Youth and the Emergence of Mature Socialism. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- Halfin I.* From Darkness to Light: Class, Consciousness, and Salvation in Revolutionary Russia. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, 2000.
- Hellbeck J.* Revolution on My Mind: Writing a Diary under Stalin. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2006.
- Kelly C.* The Education of the Will: Advice Literature, ‘Zakal’ and Manliness in Early Twentieth-Century Russia // Clements Barbara, Friedman Rebecca, Healey Daniel (Eds.). Russian Masculinities in History and Culture. Basingstoke: Palgrave, 2002. Pp. 131—151.
- Kelly C.* Children's World: Growing Up in Russia, 1890—1991. New Haven: Yale University Press, 2008.
- Kelly C.* A Joyful Soviet Childhood: Licensed Happiness for Little Ones // Balina M., Dobrenko E. (Eds.) Petrified Utopia. London: Anthem Books, 2009. Pp. 3—18.

- Lahusen Th.* How Life Writes the Book: Real Socialism and Socialist Realism in Stalin's Russia. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1997.
- Manchester L.* Holy Fathers, Secular Sons: Clergy, Intelligentsia, and the Modern Self in Revolutionary Russia. (Studies of the Harriman Institute). DeKalb, IL: Northern Illinois University Press, 2008.
- Martin T.* Modernization or Neo-Traditionalism? Ascribed Nationality and Soviet Primordialism // Fitzpatrick S. (Ed.). Stalinism: New Directions. London: Routledge, 2000. P. 348—67.
- Paperno I.* Stories of the Soviet Experience: Memoirs, Diaries, Dreams. Ithaca, NY: Cornell University Press, 2009.
- Steinberg M. D., Sobol V. (Eds.).* Interpreting Emotions in Russia and Eastern Europe. DeKalb: Northern Illinois University Press, 2011.

Д. Димке

РЕБЕНОК-АНГЕЛ VS РЕБЕНОК-ГЕРОЙ: НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ ПО АНТРОПО- ЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ¹

В статье предпринята попытка рассмотреть советскую концепцию детства как часть советского утопического проекта. Автор анализирует истоки этой концепции детства и ее отличия как от концепции детства, характерной для либеральных проектов (например, для английской культуры конца XIX — начала XX века), так и от концепций детства, актуальных для других утопических обществ и сообществ (в частности, для нацистской Германии и кибуцев). Сущность и специфика советской концепции детства рассматриваются на основе сравнения некоторых ключевых элементов педагогических технологий, лежащих в основе скаутского и пионерского движения. Кроме того, автор анализирует и сравнивает некоторые особенности сюжетов, конфликтов и героев, характерных для детской литературы утопических и либеральных обществ.

Ключевые слова: педагогические технологии, детские организации, советская концепция детства, детская литература, утопические проекты, скауты, пионеры.

Разным обществам присуще разное представление о ребенке и детстве. Отличие этих представлений в обществах традиционных и индустриальных связано, в том числе, и с наличием в индустриальных обществах «воспитательных технологий»: того комплекса практик и ритуалов, которые призваны сформировать будущего гражданина. Однако разные представления о ребенке и детстве свойственны не только традиционным и индустриальным культурам: в индустриальных обществах двадцатого века эти представления также имеют свою специфику. Эта специфика отражается не только в литературе (как детской, так и взрослой), живописи, материальном мире (игрушках, одежде, структуре пространства дома и города), но и в воспитательной технологии (наборе игр, практик и ритуалов, которой считается наиболее подходящим для воспитания детей и подростков). Эта статья представляет собой попытку анализа и сопоставления двух концепций детства, которые господствовали в 20 веке. Обращаясь к самым разным источникам (детской и взрослой литературе, детским играм, учебникам и воспитательным технологиям), мы попробуем показать, что в тех

элементах советского мира детства, которые кажутся нам сегодня странными и абсурдными, была определенная внутренняя логика.

Европейской и американской культурам двадцатого века в целом было свойственно представление о детстве как своеобразном замкнутом мире, а о ребенке — как существе, которое нужно оберегать от столкновения с миром взрослых с присущими ему трудностями и проблемами. При этом в двадцатом веке существовали общества (СССР и нацистская Германия), для которых было характерно представление о детстве, прямо противоположное данному: ребенок в этих обществах воспринимался как партнер, дети активно участвовали в жизни взрослых. Граница, которая в обществах такого рода проводилась между миром взрослых и миром детей, была зыбкой. Педагогическая технология создавалась, отталкиваясь от господствующей европейской модели, противопоставляя себя ей. Она была направлена на разрушение границ мира детства, так заботливо выстраиваемых в европейской культуре, и слияние мира детей с миром взрослых, которое выражалось, в том числе, и в общих для всех членов этих обществ, вне зависимости от возраста, ритуалах, символах и структурах. Эта воспитательная технология также использовалась в кибуцах и некоторых коммунитарных общинах.

Общества и сообщества, в которых существует воспитательная технология, связанная с отрицанием, отсутствием или трансформацией представлений о детстве как особом периоде человеческой жизни и ребенке как особом, отличном от взрослого, существе, имеют одну общую черту. Эту черту можно определить через понятие «утопии». Под «утопией» мы, следуя определению К. Манхейма, имеем в виду «трансцендентную по отношению к действительности» ориентацию, которая, переходя в действие, частично или полностью взрывает существующий в данный момент порядок вещей» [Манхейм 1994, с. 30].

Цель «утопических» обществ и сообществ — осуществление общего проекта, создание особого образа жизни, которой соответствует их представлению об идеале человеческого сосуществования. При этом не принципиально, что конкретно имеется в виду под этим идеалом (возрождение и очищение арийской расы, реализация толстовского идеала общины или создание еврейского государства). Важно, что члены этих обществ и сообществ верят, что реализация этого идеала возможна, и стремятся к его воплощению.

Важная часть утопических проектов этих обществ и сообществ — педагогика, поскольку все упомянутые нами проекты «ан-

тропологические», в том смысле, что каждый из них провозглашал в качестве своей цели создание не только нового типа человеческого сосуществования, но и нового типа человека. Именно поэтому создание педагогической технологии рассматривалось как одна из ключевых задач в каждом из этих проектов. При этом предложенные этими — идеологически столь разными — обществами и сообществами педагогические технологии были практически изоморфны друг другу. В сущности, они представляли собой возрождение того отношения к ребенку и детству, которое было свойственно традиционной культуре. Эти педагогические технологии предполагали создание практик и ритуалов, которые стирали границу между миром детей и миром взрослых: отрицали детство как значимый, наполненный особым смыслом период человеческой жизни, который нуждается в защите. Таким образом, внутри «утопических» проектов двадцатого века был создан особый, отличный от привычного нам сегодня, мир детства.

В традиционных обществах в отличие от обществ индустриальных ребенок непосредственно участвует в повседневной жизни взрослых.

Ребенка с младенчества непрерывно приучают к ответственному участию в социальной жизни, хотя, в то же самое время, предполагаемые этим подходам задания адаптируются к его возможностям. Контраст с нашим обществом очень велик. Ребенок не вносит никакого вклада в наше индустриальное общество. Даже когда мы хвалим достижения ребенка в работе по дому, нас оскорбляет, если такую похвалу истолковывают как явление одного порядка с похвалой взрослых. Ребенка хвалят, потому что родители чувствуют старание с его стороны, независимо от того, хорошо ли, по взрослым меркам, выполнено задание или нет [Benedict 1938, с. 224].

Дети в традиционных обществах — органичная часть мира взрослых (в том числе, и экономического). Так Р. Бенедикт, описывая специфику процесса воспитания у индейцев папаго (Аризона), замечает:

Животных и птиц мальчик узнавал в ранжированной последовательности, начиная с тех, кого легче всего добыть; и когда он приносил свою первую добычу каждого вида, его семья должным образом праздновала это событие, принимая его вклад столь же серьезно, как и бизона, добытого его отцом. Когда он, наконец, убивал бизона, то это была только заключительная ступень подготавливающего к взрослой жизни детства, а не новая взрослая роль, с которой его детский опыт находился бы в противоречии [Там же, с. 225].

Ребенок — по точному определению Э. Эриксона — в традиционном обществе воспринимается взрослыми как «маленький партнер в большом мире» [Там же, с. 226]².

На переходе от традиционного общества к индустриальному ребенок перестает быть равноправным участником повседневной жизни взрослых, а детство превращается в отдельную область жизни — со своей литературой, пространством и материальным миром.

В начале девятнадцатого века начинает формироваться концепция детства, характерная для современных либеральных европейских обществ. Условно ее можно обозначить как «романтическую», поскольку именно в романтизме возник образ детства как времени невинности, а ребенка как ангела, спустившегося с небес. Романтики наделили ребенка особой духовностью, собственно они «установили культ ребенка и культ детства» [Берковский 2001, с. 31]. Ребенку стали приписывать те возможности, которые, как предполагалось, по мере взросления неминуемо утрачивали взрослые. Так, Ф. Шлегель считал, что в детях дана как бы этимологизация самой жизни, ее первослово, Новалис говорил о том, что «земной человек, обладающий наивысшим развитием, <...> близок к ребенку» [Там же]. У. Вордсворт в оде «Откровения о бессмертии, навеянные воспоминаниями раннего детства» описал взросление как постепенное забвение истинной красоты и бога. Художники эпохи романтизма изображали детей как обитателей таинственного мира, «посвященных во многое, о чем не догадываются, о чем уже забыли, если знали когда-то, обыкновенные зрители, стоящие перед картиной» [Там же]³.

Ни традиционное общество, ни общества пятнадцатого или семнадцатого века не интересовал ребенок как таковой. Ребенок в этих обществах рассматривался как существо, близкое к животному миру, а детство как тот период жизни, который нужно как можно скорее преодолеть. Задачей родителей было «сформировать» это существо, приблизить его к взрослому (то есть к человеческому) облику. Роль разного рода приспособлений для детей сводилась к тому, чтобы «выталкивать» их из состояния младенчества, а не «продлевать предполагаемую радость и невинность детства» [Калверт 2009, с. 15]. Именно поэтому детям, к примеру, не разрешали ползать, стараясь при помощи особых приспособлений скорее поставить их на ноги. Характерно в этом плане и отсутствие интереса к ребенку как таковому, к примеру, в античной или средневековой литературе (не говоря уже об отсутствии в этих обществах специальной детской литературы в том смысле, который мы вкладываем в это понятие сегодня).

Литературы этих обществ давали образцы для подражания, которым нужно было следовать, чтобы прожить правильную жизнь,

и эти образцы предназначались как детям, так и взрослым. Однако если в этих историях и упоминалось о детстве героя, то только для того, чтобы показать, что даже дети могут действовать и вести себя как взрослые. Так, Геракл, еще лежа в колыбели, смог задушить подосланных мстительной Герой змей, а Сергей Радонежский уже во младенчестве в дни поста отказывался от материнской груди, если «мать вкушала мясо» [Жизнь и житие 1991, с. 13]. При этом важно, что речь заходила о детстве «великих людей» — героев или святых. То, что уже в детстве они вели себя столь примечательным образом, должно было подчеркнуть их исключительность. Рассказывать о ребенке как о еще несостоявшемся и не проявившем себя человеке не было никакого смысла, в этом рассказе не могло содержаться ничего поучительного. Что касается живописи, то долгое время детей изображали просто как маленьких взрослых, поскольку не видели в детстве никаких черт, достойных отображения.

В первой половине XIX в. ребенок начал рассматриваться как существо во многих отношениях взрослого превосходящее, поскольку — в отличие от взрослого — был не испорчен соприкосновением с порочным миром. Взросление стало оцениваться как регресс, как утрата чистоты и невинности. Это изменение отношения к взрослому очень точно формулирует К. Калверт:

Концепция абсолютного прогресса человеческого развития, выдвинутая в XVIII в., была перевернута с ног на голову. Кульминационный момент жизни теперь приходился на окруженное ореолом святости детство, а затем линия жизни непрерывно катилась под уклон, ибо взрослый, погруженный в ежедневную суету, неизбежно шел на компромиссы с совестью и подвергался моральному разложению [Калверт 2009, с. 153].

Родители считали, что «их дети родились в состоянии святости, из которого сами они давно вышли. Наградой взрослым являлось повторное обретение самого себя через возвращение в собственное детство. Состояние взрослости теперь содержало в себе новое, беспокойное ощущение утраты» [Там же, 154].

Мир взрослых не сулил ребенку ничего кроме скуки, разочарования и горя, детство идеализировалось как утраченный рай с его свободой, счастьем и творчеством, а главное — невинностью и неискушенностью. Время детства стало временем утопии. Эту концепцию детства можно рассматривать как одно из последствий краха идеологии Просвещения. Разочарование в возможностях разума и проектах построения справедливого общества приводит к идеализации простоты, невинности и неискушенности. Утрата иллюзий по поводу будущего порождает ностальгию по прошлому.

Это касается как исторического, так и личного прошлого. Детство для взрослых становится пространством, которое обретает дополнительные смыслы — утраченным раем и вечным упованием. Взросление, которое раньше воспринималось как процесс формирования личности, теперь воспринимается как время ее распада.

Этот образ детства принес в искусство новые сюжеты и новых героев, а также создал особую область материальной культуры детства. Так, викторианская литература — от Ч. Диккенса до Л. Олкотт и Ф. Бернетт — была полна образами невинных детей, которые проходили через ужасные страдания, но не утрачивали своей чистоты (что должно было напомнить читателю об идеальной — неиспорченной — природе ребенка). Взрослые в этих романах могли бы учиться у детей чуткости, доброте и человечности. В журнальной периодике тех лет постоянно встречаются упоминания детской чистоты и невинности вроде следующего: «кто из нас не может... не склониться для того, чтобы получить укор и урок от маленького ребенка? Кто из нас, в сравнении с их божественной простотой, не покраснеет от своей ничтожности, уязвимости, тупости?» [Там же, с. 156]⁴.

Новое восприятие детства изменило и материальную культуру. К примеру, в конце девятнадцатого века появился концепт «детской комнаты» как неперемного атрибута детства — ребенок, еще не утративший свою невинность, должен минимально контактировать с миром взрослых, поскольку этот мир дурно повлияет на него. То же касалось детской мебели и одежды викторианской эпохи:

Родители викторианской эпохи опасались, что невинная природа детей <...> находится под смертельной угрозой. <...> Детская мебель <...> удерживала ребенка внутри себя, изолировала его, пресекала контакты с посторонними людьми. Прыгунки или детские качели, высокий стульчик и детская кроватка держали детей на одном месте, не позволяя вырваться и двинуться навстречу опасностям окружающего мира. Изолированная детская комната являлась <...> убежищем [Там же, с. 207–208].

В живописи этой эпохи ребенок изображается как существо, которое не имеет ничего общего с миром — он утрачивает все черты, присущие взрослому человеку, — такие как пол и социальная принадлежность. Одежда, в которую одеты дети на полотнах Дж. Э. Милле, Дж. Рейнольдса или Т. Гейнсборо, всегда старомодна [Албинсон, Игонне 2008, с. 108]. Это создает ощущение, что избранный ребенок существует вне времени взрослых:

одежда, прикрывающая детские тела, <...> символизировала их непохожесть на тело взрослого человека и непринадлежность к эпохе взрослых. <...>



Барри Д. М. Книга с картинками о Петере Пана / пер. с англ. Л. А. Бубновой; илл. Ал. Удуорд и Дан. О'Коннор. М.: Детская книга, 1918.

Наряженное в костюм, который как бы вырван из эпохи, детское тело существует словно до начала времен, в период до приобретения какого бы то ни было опыта» [Калверт 2009, с. 109].

Даже в одном и том же живописном пространстве рядом с изображениями взрослых ребенок выглядит как существо из другого мира. Детей изображают для того, чтобы ими любовались, поскольку их образы призваны воплотить ностальгическое стремление взрослых к детству, которое, подобно утраченному раю, невозможно обрести вновь.

В этом плане показательно не только появление в викторианской Англии детской литературы в современном смысле этого слова, но и то, что обязательным компонентом детской литературы становится ностальгия взрослых по утраченному миру детства. Так, Дж. Барри в «Питере Пэне» описывает волшебный остров Нетинебудет как место, куда взрослым нет доступа: «На этих волшебных берегах

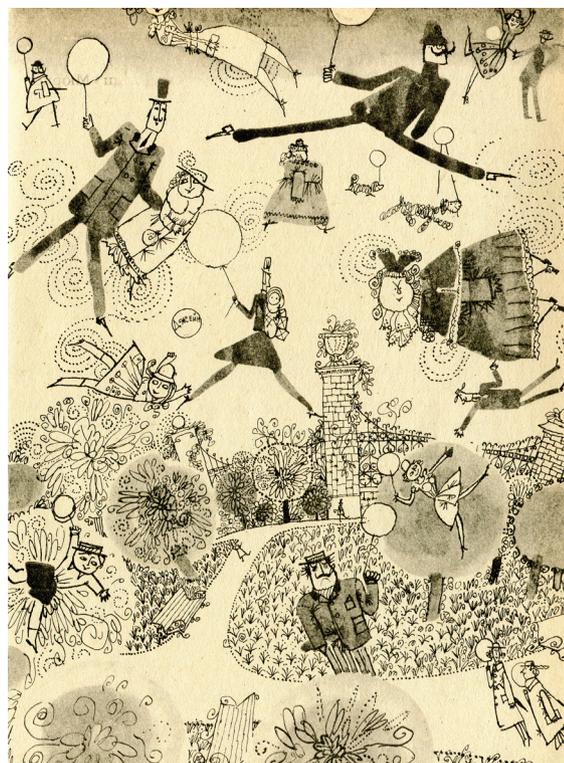


Трэверс П. Л. Мэри Поппинс / пер. с англ. Б. Заходера; илл. Г. Калиновский. М.: Детская литература, 1968.

дети, играя, вечно вытаскивают на берег свои рыбачьи лодки. Мы с вами в детстве тоже там побывали. До сих пор до нашего слуха доносится шум прибора, но мы уже никогда не высадимся на берег» [Барри 1990, с. 223]. А П. Трэверс в повести «Мэри Поппинс» рассказывает о том, что младенцы понимают язык деревьев, животных и стихий, но, вырастая, забывают его:

— Как? — хором откликнулись Джон и Барби, ужасно удивленные. — Правда? Вы хотите сказать — они понимали Скворца, и ветер, и... — И деревья, и язык солнечных лучей и звезд — да, да, именно так. Когда-то, — сказала Мэри Поппинс. — Но почему же тогда они все позабыли? — сказал Джон, наморщив лоб. — Почему? <...> — Потому что они стали старше, — объяснила Мэри Поппинс [Трэверс 1992, с. 67].

Часто в финале этих книг содержится упоминание о неизбежном расставании — по мере взросления — с чудесным детским миром и призыв автора сбросить память о нем, которая поможет сохранить веру в чудо и чистоту детского сердца. Так, «Алиса в стране чудес» Л. Кэрролла завершается следующей сценой: старшая сестра Алисы, которой Алиса поведала о своих приключениях, закрыв глаза,



Трэверс П. Л. Мэри Поппинс / пер. с англ. Б. Заходера; илл. Г. Калиновский. М.: Детская литература, 1968.

воображает, что она попала в Страну Чудес, хотя знает, что стоит ей открыть их, как все вокруг станет привычным и обыденным. <...> И наконец, она представила себе, как ее маленькая сестра вырастет и, сохранив в свои зрелые годы простое и любящее детское сердце, станет собирать вокруг себя других детей <...> Быть может, она поведаст им и о Стране Чудес, <...> вспомнит свое детство и счастливые летние дни [Кэрролл 2005, с. 103].

Обязательной составляющей детской литературы становится изображение самодостаточного детского мира. Питер Пэн Дж. Барри не хочет взрослеть, поэтому убегает жить к феям в Кенсингтонский сад. Кристофер Робин А. Милна вместе со своими игрушечными друзьями попадает в волшебный лес. Майклу и Джейн Бэнкс П. Трэверс, которые тоже не стремятся вырасти, Мэри Поппинс открывает мир, доступный только детям, животным и волшебным существам, мир, в который взрослым нет доступа.

Так детство становится особой, отдельной областью человеческой жизни, которую нужно защищать от вторжения взрослого мира не только из-за беспомощности детей, но и из-за беспомощности взрослых. Взрослым, утратившим иллюзии и веру в возможности человеческого разума, больше нечего предложить детям.

До появления романтической концепции детства ребенок не представлял никакого интереса сам по себе, а детство было тем периодом в жизни, из которого нужно было как можно скорее выйти. Ребенок рассматривался как тот материал, из которого должен, и как можно скорее, получиться взрослый. В сущности, ребенок представлял собой возможность взрослого. В романтической концепции детства этот период стал рассматриваться как имеющий особую ценность, а ребенок как существо, во многом взрослого превосходящее. Детство теперь нуждалось в продлении и защите. Взрослые должны были сохранить в себе ребенка, присущие ему качества — чистоту, невинность, близость к богу. Суммируя, можно сказать, что теперь не ребенок был интересен как возможность взрослого, а взрослый как возможность ребенка. Временем утопии стало не будущее, а прошлое; не мир, построенный на началах разума, а утраченный — вместе с детской невинностью — рай.

Утопическая концепция детства vs романтическая концепция детства

Именно эту концепцию детства отвергла русская революционная культура двадцатых годов. Представители этой культуры строили «новый мир». Детям следовало как можно скорее повзрослеть, чтобы присоединиться к взрослым и помочь им в достижении их высокой цели, цели, о которой так давно мечтало все человечество — созданию справедливого общества. Таким образом, идеал вновь перемещается из прошлого в будущее. Теперь не нужно было искать убежище в утраченном времени детства, радости и невинности — человечество вновь обрело цель, существование смысл, а личность — целостность.

Советские детские писатели вывернули наизнанку каноны недавно возникшей в викторианской Англии детской литературы. Если английские детские писатели создавали в своих книгах волшебные страны, то советские показывали ненужность и нелепость таких фантазий в новом мире осуществляющейся утопии. Так, в автобиографической повести Л. Кассиля «Кондуит и Швамбрания» бра-

тья Леля и Оська придумывают волшебную страну Швамбранию. Придумывают только потому, что в реальном дореволюционном российском мире взрослых им нет места, они заперты в условном пространстве детства:

Мир был очень велик, как учила география, но места для детей в нем не было уделено. Всеми пятью частями света владели взрослые. Они распоряжались историей, скакали верхом, охотились, командовали кораблями, курили, мастерили настоящие вещи, воевали, любили, спасали, похищали, играли в шахматы... А дети стояли в углах» [Кассиль 1993, с. 8].

Реальный мир узурпирован взрослыми и все, что остается детям, — суррогат реальности в виде игры. Старая система воспитания с ее детской, гимназией, сказками и мифами, отделяющая мир детей от мира взрослых, не позволяющая жить детям «настоящей жизнью», — часть несправедливого мироустройства, которое нужно изменить, и которое изменила революция:

Раскаленные зреющие силы бушевали в нас. Их стискивал отвердевший, зако-стенелый уклад старой семьи и общества. Мы хотели много знать и еще больше уметь. Но начальство разрешало нам знать лишь то, что было в гимназических учебниках и вздорных легендах, а уметь мы совсем ничего не умели. Этому нас еще не учили. Мы хотели участвовать в жизни наравне со взрослыми — нам предлагали играть в солдатики, иначе вмешивались родители, учитель или городской. <...> Мы играли с братишкой в Швамбранию несколько лет подряд. <...> Только революция — суровый педагог и лучший наставник — помогла нам вдребезги разнести старые привязанности, и мы покинули мишурное пепелище Швамбрании [Там же, с. 10].

Этиология детской страны-мечты в повести меняется. Главный герой в «Питере Пэне» сам не хочет взрослеть, потому что быть взрослым скучно, а остаться ребенком можно только в волшебном пространстве:

Я услышал, как мама и папа говорили о том, кем я буду, когда вырасту и стану взрослым мужчиной. А я вовсе не хочу становиться взрослым мужчиной. Я хочу всегда быть маленьким и играть. Поэтому я удрал и поселился среди фей в Кенсингтонском парке» [Барри 1990, с. 240].

В «Кондуите и Швамбрании», напротив, дети мечтают повзрослеть и поэтому придумывают волшебную страну, где они могут быть полноправными участниками настоящей, принадлежащей взрослым жизни:

...нам оставалось клеить из бесплатных приложений к журналам безжизненные модели вещей, картонные корабли, бумажные заводы, утешаясь, что на материке Большого Зуба все жители, от мала от велика, не только читают наизусть сказки, но и сами могут хотя бы переплести их... [Кассиль 1993, с. 28].

Игра в волшебную страну показана как суррогат реальности, подобный религии, которым вынуждены утешаться те, кто — так или иначе — ущемлен в своих реальных правах: «После посещения церкви мы решили, что царство небесное — это такая Швамбрания, которую взрослые выдумали для бедных» [Там же, с. 32]. Революция — это возможность построить реальный мир, причем в этом могут и должны принимать участие все, в том числе и дети, которым больше не нужно утешаться выдумками и сказками:

Жизнь перемещалась в ясном направлении. Только дорога была непривычно трудной. — Мама, не огорчайся, — говорил я матери в дни, когда не было чечевицы, керосина и писем от папы. — Не надо киснуть, мама. Ты возьми и воображай. Будто мы каждый день долго едем через всякие пустыни и разные тяжелые горы... Едем в новую страну... прямо необыкновенную... — Куда едем? — безнадежно говорила мама. — Опять ваша Швамбрания? — Да не в Швамбрании это, мамочка, а факт, — убеждал я. — Это ничего, что вот у нас копилки, и солону таскаем, и что руки поморожены [Там же, с. 231–232].

Игры, подобные Швамбрании, в новом мире больше не нужны, более того — они вредны, поскольку отвлекают от настоящего мира и настоящего дела: «О Швамбрании Дина расспросила очень внимательно. Она только немножко удивилась, что у нас в такое интересное время есть еще потребность в сверхъестественном. Она сказала, что это просто срам и пора работать» [Там же, с. 240].

В детских играх деятели этой культуры перестают видеть что-либо интересное. В. Маяковский в своих стихах для детей разговаривает с ними исключительно о взрослом. Собственно ребенок интересуется его постольку, поскольку он когда-нибудь перестанет им быть, то есть станет взрослым⁵. По тонкому замечанию М. Петровского, когда мы читаем в <...> его стихотворении: «Должны уметь мы целиться, уметь стрелять», «Мы будем санитарями во всех боях» <...>, — то не нужно понимать эти строчки так, будто дети прямо из стен детского сада или пионерского форпоста отправятся на театр военных действий, — нет, здесь идет речь об относительно отдаленном будущем, <...> но это отдаленное будущее — единственная реальность стихотворения. Сегодняшний ребенок охарактеризован одной чертой, и эта его черта — кем и каким он должен стать, когда перестанет быть ребенком [Петровский 2006, с. 111–112].

Таким образом, революционная культура возрождает представление о ребенке, характерное для европейской культуры до появления «романтической» («либеральной») концепции детства. Главной задачей ребенка было как можно скорее стать взрослым. Революционная культура вернулась к восприятию детства как

«времени недостаточности, <...> оглядываясь на которое, никто не испытывал большого сожаления» [Калверт 2009, с. 81].

В европейской культуре с ее романтической концепцией детства взросление означало сокращение возможностей, в русской революционной культуре — ровно наоборот. Взросление — это возможность стать «новым человеком» и построить новое общество. Противопоставление мира взрослых и мира детей должно было быть снято. Ребенок снова должен был стать частью повседневности взрослых, помогать им — по мере сил — строить «новый мир». В этом смысле характерно, что, к примеру, дореволюционные книги для чтения критиковались за то, что отвлекали ребенка от действительности, «уводили его в другой мир» [Шульгин 1927, с. 5]. Тогда как хорошая книга для чтения должна была: «помогать ребятам решать их задачи и дела. <...> объяснять то, что делают в их семьях отцы и матери. <...> учить их, как улучшать сегодняшние дела, как бороться за новую лучшую жизнь» [Там же, с. 5].

Представление о детстве как о самостоятельной сфере жизни представлялось отжившим, ненужным и вредным остатком культуры, в конечном итоге обреченной на вымирание: «Мы сомкнутым строем / в коммуны идем — / И старые, / и взрослые, / и дети. / Товарищ подросток, / не будь дитем, / А будь — / борец и деятель» [Маяковский 1958, с. 10]. Как заметил по поводу этого стихотворения в своем исследовании «Книги нашего детства» литературовед М. Петровский: «Более четкой и недвусмысленной формулы 'анти-детства' и представить себе нельзя» [Петровский 2006, с. 110].

В этом плане показательны, что представители революционной культуры прекрасно осознают, что им требуется новая литература для детей. Литература, которая даст детям образцы для подражания; реалистическая литература в том смысле, что в ней будут отсутствовать волшебные страны, магические персонажи и замкнутый мир, доступный только детям⁶. Показательны обвинения, которые предъявляют критики к неудачным, по их мнению, детским книгам. Так, К. Свердлова обвиняет К. Чуковского и группу близких к нему детских писателей в «культе тем личного детства, культе хилого рафинированного ребенка, мещански-интеллигентской детской» [Свердлова 1929]. Очень характерно упоминание детской, которая, безусловно, была одним из самых ярких пространственных воплощений представления о детстве в европейской культуре рубежа веков. Ребенка нужно извлечь из детской — как особого, отгороженного от взрослых пространства мира детей — для того, чтобы он

стал частью нового мира. Детский мир как отдельное пространство, воплощенное, в том числе, и в пространстве дома — должен быть уничтожен. Завершая статью, она прямо противопоставляет детей, «вырастающих в обстановке мещанской семьи, где детей 'лелеют', оберегают от всякого дуновения жизни, выращивают их изнеженными, пугливыми, неврастеничными и нервными» и «новый тип ребенка» [Там же].

Для нового мира нужно создать новую литературу — как детскую, так и взрослую. Но с учетом утопической концепции детства деление литературы на детскую и взрослую было не слишком актуально. Вся литература представляла собой своего рода роман воспитания, пособие по формированию личности, обеспечивающее теми образцами, с которых надо строить жизнь — строительство себя и строительство нового мира в этих книгах происходит параллельно [Кларк 2002]. Многие произведения этой литературы предназначались — и с удовольствием читались — как детьми, так и взрослыми⁷. Советские детские книги отличались от взрослых главным образом возрастом героя, поскольку дети-герои всегда действовали как взрослые: совершали подвиги, тяжело работали, преодолевали себя, боролись с врагами и время от времени героически гибли⁸. Эти произведения подобны житиям святых или героическим мифам в том смысле, что выполняют их функцию⁹. Заметим, что — так же, как в мифах и житиях, — речь в этих книгах шла о детстве великих людей и героев. При этом в новом мире героем мог стать каждый, и, следуя историям, описанным в этих книгах, в экстремальной ситуации любой советский человек вне зависимости от возраста становился им. Его повседневная жизнь была образцовой — экстремальные ситуации только подтверждали это ее качество, как пелось в популярной советской песне: «когда страна быть прикажет героем / у нас героем становится любой!» [Лебедев-Кумач 1977, с. 48]

Позволим себе процитировать тонкое замечание М. Л. Гаспарова о Павлике Морозове — одним из самых первых и неоднозначных из детей-героев: «Не забывайте, что в Древнем Риме ему тоже бы поставили бы памятник. И что Христос тоже велел не иметь ни матери, ни братьев» [Гаспаров 2001, с. 46]. Древний Рим — как и ранние христианские коммуны — утопические сообщества, воплощающие определенный образ жизни и взаимоотношений. И с точки зрения древних римлян поступок Павлика, безусловно, почетен, доблестен и добродетелен, поскольку приближает осуществление общего

проекта. Более того, это поступок героя, поскольку он требует преодоления себя ради построения нового мира. Для негероического общества этот поступок выглядит устрашающе: ребенка — этот «образец чистоты и невинности» — тоталитарное общество превратило в предателя и отцеубийцу.

В этом плане переработка скаутской методики, которая потребовалась для того, чтобы использовать ее для пионерской организации, очень показательна, поскольку отражает все те тенденции, о которых мы говорили в этом разделе. Эта переработка не сводилась только и исключительно к политизации этой методики (как казалось большей части скаутских лидеров). Изменения их педагогической системы, казавшиеся скаутам грубыми и непродуманными, на самом деле были очень тонкими. Эти изменения превращали педагогическую технологию одного общества (негероического, со свойственной ему «романтической» концепцией детства) в педагогическую технологию совершенно другого общества (героического, с «утопической» концепцией детства)¹⁰. По изменениям, которым подверглась скаутская методика, хорошо видны те ключевые пункты, по которым различались как концепции детства (а значит, и педагогические технологии, и детская литература) в этих обществах, так и сами эти общества.

Пионерский девиз «Будь готов!» был заимствован у скаутов, его автором был сам основатель движения Р. Баден-Пауэлл. Скаут должен был быть готов «служить Родине и ближним и повиноваться законам разведчиков» [Жуков 2008, с. 76]. При этом движение скаутов было аполитичным движением: «Политика и политический строй страны — это дело отцов. Скаутская организация носит национальный характер, но это беспартийная организация» [Зотов 2008, с. 179]. Скаут или скаутский отряд за любые действия, которые можно было истолковать как участие в политике, исключался из организации навсегда. Так, к примеру, была исключена группа В. Шнейдерова: «за участие в революционных боях <...> с формулировкой “за участие в политической борьбе”» [Там же]. Аполитичность скаутской организации была гарантией того, что ребенок будет защищен от участия в не слишком подходящей для него сфере взрослой жизни — политике.

Пионерская организация задумывалась как детское политическое объединение, поэтому позаимствованная у скаутов символика подверглась серьезной перекодировке. Девиз «Будь готов!» поменял своего автора и свое значение: «“Будь готов” — это был призыв

Ленина к членам партии, борцам за рабочее дело... “Мы должны всегда, — писал Ленин в 1902 году в своей книге “Что делать?”, — вести нашу будничную работу и всегда быть готовыми ко всему”...» [Крупская 1924, с. 3]. Пионер должен был стать борцом за «рабочее дело», политика престала быть исключительно «делом отцов». Ребенок получил право участвовать во взрослой жизни.

Очень показательный в этом плане диалог содержится в повести А. Рыбакова «Кортик» (1948), посвященной приключениям нескольких ребят во время гражданской войны. Участники диалога мальчик Миша, пострадавший во время нападения белых из-за того, что он кинулся защищать красного, и его дядя:

— Так вот, — продолжал дядя Сеня, — последний случай, имевший для тебя столь печальные последствия, я рассматриваю не как шалость, а как... преждевременное вступление в политическую борьбу. — Чего? — Миша удивленно уставился на дядю Сению. — На твоих глазах происходит акт политической борьбы, а ты, человек молодой, еще не оформившийся, принял участие в этом акте. И напрасно. — Как?! — изумился Миша. — Бандиты будут убивать Полевого, а я должен молчать? Так, по-вашему? — Как благородный человек, ты должен, конечно, защищать всякого пострадавшего, но это в том случае, если, допустим, Полевой идет, и на него напали грабители. Но в данном случае этого нет. Происходит борьба между красными и белыми, и ты еще слишком мал, чтобы вмешиваться в политику. Твое дело — сторона. — Сторона?! — заволновался Миша. — Я ж за красных. — Я не агитирую ни за красных, ни за белых. Но считаю своим долгом предостеречь тебя от участия в политике. — По-вашему, пусть царствуют буржуи? — Миша лег на спину и натянул одеяло до самого подбородка. — Нет! Как хотите, дядя Сеня, а я не согласен» [Рыбаков 1988, с. 30–31].

При этом взрослый как таковой перестал быть непререкаемым авторитетом для ребенка — если для вступления в скаутскую организацию непременно требовалось разрешение родителей, то для вступления в пионерскую — нет. Более того, пионер должен был, по мере своих сил, просвещать родителей. У ребенка появилось право выбора, и это право могло стать источником семейного конфликта (в котором на стороне ребенка было государство). Одним из любимых сюжетов детской пионерской литературы начала тридцатых годов стало противостояние ребенка-пионера и его родителей, которые препятствовали его вступлению в организацию.

Во многих подробностях пионерских ритуалов и атрибутики очевидна преемственность по отношению к атрибутам и формам деятельности скаутов. Например, патрули скаутов носили имена животных, которые и были изображены на флажке патруля. На пионерском флажке изображались более близкие к реальности, непосредственно окружавшей детей, вещи — молот, самолет

и т. д. Скауты, будучи аполитичной организацией, интересовались индейцами и трапперами, их мир был миром романтики и приключений, который составлял разительный контраст как миру школьной муштры, так и скучному миру взрослых. Пионеров же должен был интересовать мир реальный, именно в нем они должны были видеть настоящую романтику, по сравнению с которой занятия скаутов представлялись детскими играми. Поэтому их символами не могли остаться львы или волки, воплощающие дух приключений из книжек, их символами должны были стать явления реального мира, в строительстве которого и они, несмотря на юный возраст, должны были участвовать. Так, герои уже упоминавшейся повести «Кортик», собираясь организовывать пионерский отряд, решительно отказываются от названий, который один из пионерских отрядов унаследовал от скаутов, в пользу слов более важных и значимых: «Мы как отряд организуем, — сказал Миша, — так звенья будем по-другому называть. Зачем все эти звери? Лучше какое-нибудь революционное название. Например, имени Карла Либкнехта или Спартака» [Рыбаков 1988, с. 106]. В итоге они выбирают название «Звено № 1 имени Красного флота» [Там же, с. 116].

Изменилась и система внутренних наименований. Руководитель скаутов мог называться «вожак Акела», а сами скауты «волчатами». Эти наименования отсылали к творчеству Р. Киплинга и символизировали дух приключений. Пионерские наименования вроде «пионерского бюро» и «председателя совета отряда» были позаимствованы у взрослых. Эти заимствования еще раз подчеркивали серьезный (такой же, как у взрослых) характер новой организации, демонстрировали, что пионеры, в отличие от скаутов, заняты настоящим делом, а не детскими играми. Примечательно, что, судя по воспоминаниям, все эти изменения возмущали скаутов, которым казалось, что «в пионерской организации, с систематической последовательностью, словно нарочно, искоренялось все яркое и своеобразное» [Зотов 2008, с. 196]. В то время как пионеры воспринимали это «яркое и своеобразное» как детские забавы, как попытку отвлечь детей от «настоящей жизни», замкнуть их в рамках специально созданного для них, ненастоящего мира.

Р. Баден-Пауэлл так определял занятия скаутов: «Главная часть их работы состоит в том, чтобы разыгрывать игры скаутов» [Баден-Пауэлл 1918, с. 32]. А один из русских скаут-мастеров В. С. Зотов, конкретизируя определение Р. Баден-Пауэлла, описывал движение бойскаутов как «игру в трапперов и пионеров», которая, «захватывая мальчиков, побуждает их в то же время производить такую работу

и такие упражнения, которые имеют для них воспитательную ценность» [Зотов 2008, с. 106–107]. Скаутинг как педагогическая технология был органичной частью «романтической» концепции детства со всеми ее составляющими — такими как культ игр и замкнутый мир детей. В эту концепцию входило и представление о том, что именно такой «опыт детства» — необходимая часть жизни каждого человека, своего рода вечный источник доброты, фантазии и невинности, источник, к которому каждый взрослый может обратиться в трудную минуту.

В рамках утопической концепции детства эта педагогическая технология воспринималась как еще одна разновидность игры, которая должна была изолировать мир детей от мира взрослых. Пионерам занятия скаутов казались глупыми и — главное — детскими играми, скаутам занятия пионеров «игрой во взрослых, канцеляризмом» [Макшеев 2008, с. 443]. Ровно то, что воспринималось как достоинства изнутри одной концепции, выглядело как недостатки изнутри другой. Так, по мнению бывшего скаута, дети которого были пионерами, главный недостаток пионерской организации заключался в том, что над детьми «довлела “борьба за дело”» [Там же], а дух игры был утрачен. В то время как один из героев Л. Кассиля покидал скаутский отряд со словами: «Идите вы к черту, с вашим святым Егорием... Играйте в солдатики» [Кассиль 1993, с. 139], поскольку он хотел приносить настоящую пользу, а не играть в игры, и, благодаря революции, у него появилась возможность делать это. Если в 1921 г. в документах РКСМ еще шла речь о концепции «длительной игры» как основе классового воспитания, то уже через год «излишнее обращение внимания на внешность и увлечение индейщиной» [Комсомол и детское движение 1924, с. 33] подверглось серьезному осуждению: «Вопрос о “длительной игре” ныне утратил свое значение, ибо развертывающаяся работа детских коммунистических групп в значительной степени является не игрой, а активнейшим участием детей в борьбе и строительстве рабочего класса» [Комсомол и детское движение, с. 20].

Как пионерские наименования, так и пионерские ритуалы должны были совпадать с наименованиями и ритуалами взрослых — взрослые и дети должны были быть частью одного мира. Изнутри этой логики скаутские ритуалы казались пионерам скучными и смешными, восприятие их как неразумных детей, играющих в специальные детские игры, унижительным, а стремление скаутов участвовать в таких играх непонятным.

Специфика советской утопической концепции детства

Однако, несмотря на то, что романтическая концепция детства решительно отвергалась как революционной, так и советской культурой тридцатых-сороковых годов, дети занимали в проекте нового общества совершенно особое место. Это было связано с тем, что дети, в отличие от взрослых, не были «испорченны» социализацией в старом мире. Ребенок не был ценен как представитель особого мира детства, он был ценен как наиболее подходящий материал для создания нового человека¹¹. Так, А. Макаренко в «Педагогической поэме» гневно полемизировал с романтической концепцией детства, вернее со свойственным ей представлением об изначальном совершенстве природы ребенка и вытекающей из нее концепцией воспитания, сущность которой состояла в невмешательстве в естественный процесс взросления:

На «небесах» и поближе к ним, на вершинах педагогического «Олимпа», всякая педагогическая техника в области собственно воспитания считалась ересью. На «небесах» ребенок рассматривался как существо, наполненное особого состава газом, название которому даже не успели придумать. Впрочем, это была все та же старомодная душа, над которой упражнялись еще апостолы. Предполагалось (рабочая гипотеза), что газ этот обладает способностью саморазвития, не нужно только ему мешать. <...> Главный догмат этого вероучения состоял в том, что в условиях такого рода благоговения и предупредительности перед природой из вышеуказанного газа обязательно должна вырасти коммунистическая личность. На самом деле в условиях чистой природы вырастало только то, что естественно могло вырасти, то есть обыкновенный полевой бурьян, но это никого не смущало — для небожителей были дороги принципы и идеи [Макаренко].

Этой концепции он противопоставлял «технологию» воспитания, используя методы которой, можно было воспитать настоящую «коммунистическую личность»:

Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди. <...> Очень глубокая аналогия между производством и воспитанием не только не оскорбляла моего представления о человеке, но, напротив, заражала меня особенным уважением к нему, потому что нельзя относиться без уважения и к хорошей сложной машине. <...> Почему в технических вузах мы изучаем сопротивление металлов, а в педагогических не изучаем сопротивление личности, когда ее начинают воспитывать? <...> Почему, наконец, у нас нет отдела контроля <...>? Почему у нас нет никакой науки о сырье, и никто толком не знает, что из этого материала следует делать — коробку спичек или аэроплан?» [Макаренко].

В своем подходе к воспитанию советская культура была очень «просветительской»: она хотела выработать методику, которая позволяла бы ей получать человека определенного типа. В этом плане

сравнение детей со строительным материалом, а воспитания с технологическим процессом было очень показательным. А. Макинтайр писал, что для современного общества в отличие от героического «я лишено критериев, поскольку цель (telos), в терминах которой оно в свое время оценивалось и действовало, больше не заслуживает доверия» [Макинтайр, с. 49]. В молодом советском обществе этой проблемы не было — тип личности, который нужно было получить, был известен. Вопрос состоял только в технологии. Именно поэтому романтическая концепция, порожденная кризисом просвещенческих иллюзий, с ее образом невинного ребенка-ангела представлялась вредной нелепостью.

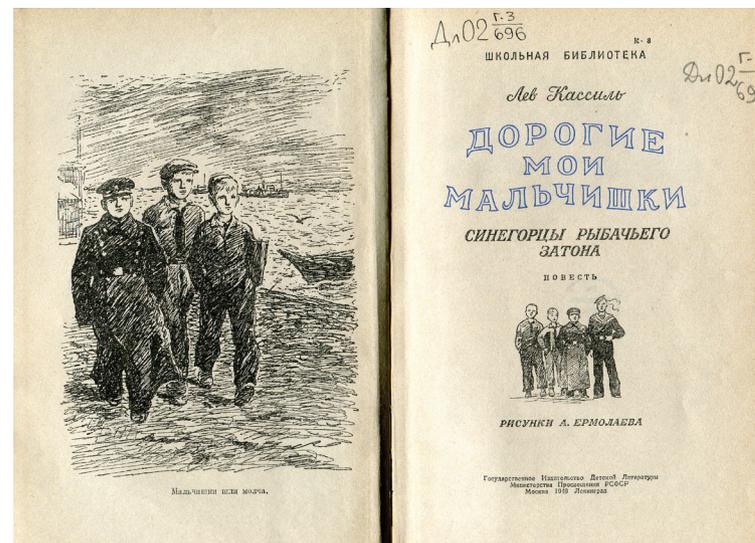
Переделка уже имеющегося материала (взрослых) казалась более трудоемким процессом, чем изготовление нового изделия, в этом качестве статус ребенка в новом обществе был выше статуса взрослого. Поэтому один из излюбленных сюжетов новой литературы вырастал из конфликта детей и взрослых. Ребенок опять же в отличие от взрослых быстрее замечал врагов, и детям часто приходилось сражаться с ними практически без помощи со стороны взрослых, поскольку взрослые слишком доверяли друг другу. Любимым героем стал мальчик, выигрывающий поединки с взрослыми-предателями (достаточно вспомнить Павлика из «Тайны двух океанов» Г. Адамова, разоблачившего шпиона Горелова на подлодке «Пионер»). Дети быстрее осваивали ценности нового мира и быстрее становились его героями, поэтому время от времени взрослые и дети менялись ролями — дети вынуждены были воспитывать взрослых¹².

Советский утопический проект в отличие, к примеру, от нацистского состоял в построении совершенного нового, доселе невиданного общества. Это было не возвращение к истокам, не очищение истинной культуры от загрязнивших и исказивших ее элементов. В отличие от нацистской культуры с ее развитым героическим пантеоном, в молодом советском обществе явно недоставало образцов для подражания. В сущности, их список исчерпывался героями революции (старыми большевиками). Будущим героям еще предстояло вырасти. Дети-герои сами превращались в образцы для подражания¹³. Дети — за неимением достаточного количества подходящих взрослых воспитателей — должны были учить себя сами: в правильно организованном детском коллективе. По мнению А. Макаренко, дисциплина могла вырасти только «из практического товарищеского коллективного действия, а не из чистого сознания, из голой интеллектуальной убежденности, из пара души, из идей»

[Макаренко]. Это представление отразилось как в художественной литературе, так и в реальности, то есть в педагогических технологиях ранней советской эпохи.

Если в европейской литературе двадцатого века образ самоуправляемого и независимого от взрослых детского сообщества воплотился в образе «страны-мечты» — волшебного мира, куда дети могли попасть либо в силу возраста (как в «Питере Пэне» Дж. Барри), либо после смерти («Мио, мой Мио» А. Линдгрена), то в советской литературе он стал частью реальности. Такого рода самоуправляемые, тайные и активно меняющиеся окружающий мир детские сообщества описаны, к примеру, в книгах «Дорогие мои мальчишки» (1944) Л. Кассиля и «Президент Каменного острова» В. Козлова.

Заметим, что реально возникновение «тайных» детских организаций не особо поощрялось, если не напрямую запрещалось официальными представителями пионерской организации в тридцатые годы. В сороковых-шестидесятых годах к ним относились более терпимо. Такое представление о детях — как о самоуправляемом сообществе — было порождением двадцатых годов. В тридцатые дети должны были играть уже под надзором взрослых. Так, К. Келли в своей книге «Товарищ Павлик: Взлет и падение советского мальчика-героя» пишет о том, что миф о Павлике как о ребенке-герое, с такими составляющими, как «ребенок, который оказывается сознательнее взрослых» и «ребенок, который действует в интересах нового мира», уже в середине тридцатых подвергается серьезной трансформации. Павлик превращается в примерного ученика, который «является всего лишь медиатором и исполняет волю высшей власти. Вот почему в позднейших версиях этой истории возникает фигура взрослого человека, школьного учителя или уполномоченного ОГПУ, перед которым герой раскрывает душу» [Келли 2009, с. 158]. В этом плане характерна критика романа А. Фадеева «Молодая гвардия», которая сводилась к тому, что автор не уделил достаточного внимания руководящей роли партии в изображении подпольной работы комсомольской организации. В это же время пионерская организация становится, по сути, частью школы, а главной задачей советского ребенка — «отличная учеба и примерное поведение». Однако в данном случае нам важно не то, насколько представление о существовании «тайных» детских организаций соответствовало действительности, а само появление этого представления, из которого выросла не только специфическая детская литература, но и специфическая советская педагогика.



Кассиль Л. Дорогие мои мальчишки. Синегорцы рыбацкого залива / худ. А. Ермолаев. М.; Л.: ГИЗ, 1949.

Советские педагогические представления и технологии во многом пересекались с аналогичными представлениями и технологиями других обществ и сообществ, которые пытались осуществить некий утопический проект. К таким пересечениям можно отнести воспитание посредством труда, встречающееся, к примеру, в различных протестантских сообществах, или представление о том, что дети должны воспитываться вне семьи. Это представление разделяли в кибуцах, где дети воспитывались отдельно от родителей, с которыми виделись в определенные часы¹⁴. Собственно, многие современные «героические сообщества» так или иначе разрушали «романтическую» концепцию детства, которая была тесно связана с семьей как замкнутым миром¹⁵.

Специфика советской педагогики была связана с представлением о том, что лучшим средством воспитания является правильно созданный самоуправляемый детский коллектив. Новизна педагогических опытов С. Шацкого и А. Макаренко состояла в доказательстве этого предположения. Роль взрослого должна была ограничиться организацией такого коллектива, дальнейшее вмешательство взрослого в коллективную детскую жизнь практически не требовалось.

Заметим, что помимо описанного выше культурного бэкграунда, из которого выросло это представление, немаловажную роль

сыграло то, что А. Макаренко вынужден был опираться на детский коллектив. Достаточного количества педагогов в двадцатые годы просто не было, а те, что были, не устраивали А. Макаренко ни профессионально, ни идеологически. То же самое можно сказать и о разрушении границы между миром взрослых и миром детей: если в случае «интеллигентных» семей, таких как описанная Л. Кассилем в «Кондуите и Швамбрании», эту границу — в соответствии с утопической концепцией детства — нужно было разрушить, то в случае воспитанников А. Макаренко разрушать было нечего. Эти дети и подростки и так были частью взрослого мира, причем в самых страшных его проявлениях.

Если мы посмотрим на общества и сообщества двадцатого века, претендующие на реализацию утопического антропологического проекта, то увидим, что вне зависимости от идеологии этого проекта, с ним коррелирует особое представление о ребенке и детстве. Мир детства утопических обществ и сообществ в качестве целостного феномена, то есть во взаимосвязи детской литературы, игр, практик, ритуалов, материального пространства и педагогической технологии, до сих пор ускользал от внимания исследователей.

Примечания

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ № и-01-00-345а «Ребенок в изменяющейся России XX века: образы детства, повседневные практики, “детские тексты”». Настоящий текст — расширенная версия статьи «Детство внутри утопических проектов: концепция и технология» (Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. № 1(17), 2012. С. 11–24).

² Там же, с. 226. О концепции детства до эпохи романтизма см. классическое исследование Ф. Арьеса. О детстве в России этого же периода см.: [Кошелева 2000].

³ Там же. С. 31. Приведем в качестве примера описание Н. Берковским программной для немецкого романтизма картины Э. Рунге: «Знаменательная картина Рунге, где изображена женщина с ребенком на берегу ручья. На том же холсте одна и та же тема выписана дважды <...>. Нижняя часть картины почти полностью повторяет верхнюю. В верхней были ложь и правда, в нижней оставлена одна только правда истинная, остальное отсеклось, лучше сказать — отмылось. Нижняя часть — отражение в ручье. Эта чересчур материальная женщина не отражена, но отражены ребенок и пейзаж» [Берковский 2001, с. 24].

⁴ Godeys Ladys Magazine // Childhood. June 1832. № 4. P. 268. Цит. по: Калверт К. С. 156.

⁵ В этом плане вполне характерна как борьба со сказкой, развернувшаяся в двадцатые годы, так и появление «производственных книг» (рассказов о профессиях, индустриальном производстве, машинах и т. д.). Как замечает Е. Штейнер, эта тематика «в определенной пропорции <...> присутствующая и в литературе других современных обществ, в раннесоветской социальной модели заняла несоразмерно доминирующее место. Производственно-индустриальные книжки должны были заменить старозаветные сказки» [Штейнер 2002].

⁶ В этом плане характерно, что Н. Крупская, по сути, инициировавшая кампанию по борьбе со сказками (жертвами которой стали, в том числе, и сказки К. Чуковского), одобряла повести Я. Корчака о короле Матиуше. В этих повестях речь шла о «реальном» мире, в котором ребенок был занят не играми, а серьезными, взрослыми делами. Видимо, на этом фоне меркло даже то, что этот ребенок был королем. См.: [Крупская 1962, с. 113].

⁷ Например, «Как закалялась сталь» (1932) Н. Островского, «Молодая гвардия» (1945) А. Фадеева, «Чапаев» (1923) Д. Фурманова.

⁸ Например, цикл произведений о Ленине и его семье (1962–1972) З. Воскресенской, «Четвертая высота» (1946) Е. Ильиной, «Мальчик из Уржума» (1953) А. Голубевой, «Повесть о Зое и Шуре» (1951) Л. Космодемьянской и Ф. Вигдоровой и т. д.

⁹ Именно поэтому сравнивать эту литературу с современной ей западной литературой неправильно, поскольку это примерно то же самое, что сравнивать «Оливера Твиста» Ч. Диккенса и житие Бориса и Глеба. Разные функции этих произведений порождают разные типы текста. К. Кларк предложила изучать эту литературу, опираясь на методики структурного анализа мифов. См.: [Кларк 2002].

¹⁰ Возможно рассматривать это превращение и по-другому. Изначально скаутинг Р. Баден-Пауэлла носил вполне милитаристский характер. Однако вскоре чуткий к духу времени Баден-Пауэлл изменил некоторые элементы идеологии и педагогической технологии скаутинга и впоследствии всячески подчеркивал пацифистский характер своего движения. Поэтому использование скаутинга будущими комсомольскими и пионерскими руководителями достаточно характерно. Это использование проясняет изначальный характер скаутинга, доводит до логического конца заложенный в нем потенциал. В этом плане скаутинг можно рассматривать как своего рода репетицию несостоявшегося спектакля, которую остановили взрослые, подменив дело игрой. Именно поэтому скаутинг как сообщество никогда не вступал в противостояние с обществом в целом, в отличие от коммунаров, которые, возникнув в контексте шестидесятничества и «оттепели», — вместе с концом этого периода оказались именно в ситуации противостояния. Подробнее об изменении взглядов Р. Бадена-Пауэлла на скаутинг и его задачи см. в статье: [Rosenthal 1980] О генезисе скаутинга см. [Wilkinson 1969].

¹¹ Для педагогов двадцатых годов было вполне характерно восприятие детей в качестве «человеческого материала»: «В период социалистической реконструкции, в период обострения сильнейшей классовой борьбы, когда в многомиллионной стране происходит <...> радикальная перестройка не только всех отраслей хозяйства, но и <...> человеческого материала, <...> в этот период задача подготовки кадров строителей социализма имеет особенно большое значение» [Кетлинская и др. 1931].

¹² Это некоторым образом нашло отражение и в реальности. Юные пионеры должны были, к примеру, учить своих крестьянских родителей гигиеническим практикам, бороться с их пьянством и т. д.

¹³ Заметим, что это представление получило любопытное отражение в фантастической литературе семидесятых-восьмидесятых годов. Так, у братьев Стругацких в повести «Гадкие лебеди» (1967) именно дети становятся представителями своего рода «новой расы». Эта тема получила развитие в романе «Бессильные мира сего» (2003) Б. Стругацкого, одна из сюжетных линий этого произведения посвящена поражению, которое потерпели дети с паранормальными способностями, пытаясь улучшить мир.

¹⁴ О системе воспитания в кибуцах см.: [Bettelheim 1970]; [Spiro M. 1975].

¹⁵ Заметим, что представление о семье как о главном субъекте социализации — относительно новое для европейской культуры. Следуя Ф. Арьесу, до семнадцатого века «семья не осуществляла и не контролировала передачу ценностей и знаний, или, в более общем виде, социализацию ребенка. Он быстро отдалялся от родителей

и можно сказать, что на протяжении веков его образование осуществлялось путем обучения 'в людях', благодаря сосуществованию ребенка или юноши и взрослых. Он познавал вещи, помогая взрослым делать их» [1999, с. 9].

Источники

- Баден-Пауэлл Р.* Юный разведчик. Руководство по скаутизму. Издательство военных учебников Товарищества В. А. Березовского. 1918 // Кучин В. Л. Скауты в России. 1909–2007. История. Документы. Свидетельства. Воспоминания. М.: «Минувшее», 2008. С. 31–40.
- Барри Д.* Питер Пэн. // Забытый день рождения. Сказки английских писателей. М.: Издательство «Правда», 1990. С. 220–330.
- Жизнь и житие Сергия Радонежского / сост. В. В. Колесов. М.: Сов. Россия, 1991.
- Жуков Ин. Н.* Русский скаутизм. Краткие сведения о русской организации юных разведчиков (скаутов). Молитвы, законы, заповеди и обычаи // Кучин В. Л. Скауты в России. 1909–2007. История. Документы. Свидетельства. Воспоминания. М.: «Минувшее», 2008. С. 75–82.
- Зотов В. С.* Из истории скаутского движения в России. 1909–1926 годы. Фрагменты царского периода 1909–1917 гг. Воспоминания и размышления // Кучин В. Л. Указ. соч. С. 159–206.
- Кассиль Л. А.* Кондуит и Швамбрания; Будьте готовы, Ваше Высочество! СПб.: Лениздат, 1993.
- Кетлинская В., Чагин П., Трифонова Т., Высоковский К., Дубянская М.* Детская литература в реконструктивный период. М.: Дет. лит., 1931. Цит. по: *Штейнер Е.* Авангард и построение нового человека. Искусство советской детской книги 1920-х годов. М.: Новое лит. обозрение, 2002. С. 9.
- Комсомол и детское движение. М.; Л.; 1924.
- Крупская Н. К.* Педагогические сочинения в 10 т. Т. 10. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962.
- Крупская Н. К.* «Будь готов» // Пионер. 1924. № 7.
- Кэрролл Л.* Алиса в стране чудес. М.: Обертон, 2005.
- Лебедев-Кумач В.* Марш веселых ребят // Русские советские песни (1917–1977) / сост. Н. Крюков и Я. Шведов. М.: Худ. лит., 1977.
- Макаренко А.* Педагогическая поэма.
- Макишеев В. Н.* Трагедия россиян-эмигрантов при аннексии Прибалтики Советским Союзом // Кучин В. Л. Скауты в России. 1909–2007. История. Документы. Свидетельства. Воспоминания. М.: «Минувшее», 2008. С. 442–447.
- Маяковский В. В.* Товарищу подростку // Маяковский В. В. Полное собр. соч. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1958. Т. 10. С. 180.
- Рыбаков А.* Кортик. Бронзовая птица: Повести. Переизд. Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1988.
- Свердлова К. О* «Чуковщине». Красная печать. 1929. № 9–10 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.chukfamily.ru/Kornei/Proetcontra/Sverdlova.htm>
- Трэверс П. А.* Мэри Поппинс. СПб.: Сов. писатель, 1992.
- Шульгин В.* О новом учебнике. М., 1927. С. 5. Цит. по: Сенькина А. А. Книга для чтения в 1920-х годах: старое vs новое // Учебный текст в советской школе: сб. статей / сост. С. Г. Леонтьева, К. А. Маслинский. СПб.; М.: Институт логики, когнитологии и развития личности, 2008. С. 26–48.

Исследования

- Албинсон Э. К., Игонне А.* Одеть ребенка // Теория моды. Лето. (№8). 2008. С. 91–118.
- Арьес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999.
- Берковский Н.* Романтизм в Германии. СПб.: Азбука-классика, 2001.
- Гаспаров М. Л.* Записки и выписки. М.: Новое лит. обозрение, 2001.
- Калверт К.* Дети в доме: материальная культура раннего детства, 1600–1900. М.: Новое лит. обозрение, 2009.
- Келли К.* Товарищ Павлик: Взлет и падение советского мальчика-героя. М.: Новое лит. обозрение, 2009.
- Кларк К.* Советский роман: история как ритуал. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002.
- Кошелева О. Е.* «Свое детство» в Древней Руси и России эпохи Просвещения (XVI–XVIII вв.). М.: Изд-во УРАО, 2000.
- Макинтайр А.* После добродетели. М.: Академический проект, 2000.
- Манхейм К.* Диагноз нашего времени. М.: Юрист, 1994.
- Петровский М.* Книжки нашего детства. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2006.
- Штейнер Е.* Авангард и построение нового человека. Искусство советской детской книги 1920-х годов. М.: Новое лит. обозрение, 2002.
- Benedict R.* Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning. *Psychiatry*. № 1. 1938. P. 161–167. Цит. по: Эрикссон Э. Г. Детство и общество. СПб.: ИТД «Летний сад», 2000. С. 224.
- Bettelheim B.* The Children of the Dream. Avon Books. 1970;
- Rosenthal M.* Knights and Retainer: The Earliest Version of Baden-Powell's Boy Scout Scheme. *Journal of Contemporary History*. Vol. 15, No. 4 (Oct., 1980). P. 603–617.
- Spiro M. E.* Kibbutz. Venture in Utopia. Harvard University Press Cambridge, Massachusetts and London, England 1975.
- Wilkinson P.* English youth movement 1908–30. *Journal of Contemporary History*. Vol. 4. No. 2 (Apr. 1969). P. 3–23.

Т. Круглова

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ «ТИМУРА И ЕГО КОМАНДЫ» И СИСТЕМА А. МАКАРЕНКО¹

Феномен популярности повести А. Гайдара «Тимур и его команда» проанализирован в контексте советской модернизации 1930-х гг. на фоне смены образцов детского героизма и социально-педагогических практик, в частности, системы А. Макаренко.

Ключевые слова: социальные практики, детский героизм, коллективизм, социально-педагогическая утопия, социалистический реализм, А. С. Макаренко, А. Гайдар.

Прагматически ориентированные философия и социология обратили внимание на связь между социальными практиками — привычными действиями — и значениями культурных текстов. Социальные практики, обретая на уровне повседневности рутинный характер, являются для исследователя источником раскрытия смысла человеческой жизни, в обычном режиме сокрытого для самих участников действия. С другой стороны, повседневные практики совершаются человеком как что-то необходимое, жизненно важное, потому что происходят на фоне значимых культурных текстов. Иначе говоря, практики и тексты являются значимым фоном по отношению друг к другу. Фон не является причиной тех или иных социальных действий, но знание о нем позволяет интерпретировать и понимать поступки людей так, как они сами не в состоянии их объяснить [Волков, Хархордин 2008].

Одним из способов объяснения популярности произведений А. Гайдара может быть анализ фоновых практик 1930-х гг., в частности, педагогической практики А. Макаренко. Можно даже сказать, что тексты Гайдара являются своего рода художественной проекцией системы Макаренко.

Детская литература — весомая часть массового чтения. Приступая к ее анализу, выделим в ней те признаки, которые детерминировались процессом социалистической модернизации. В этом процессе определяющую роль сыграл крестьянский габитус,

который повлиял и на основу социальной сделки между населением и властью, и на способы повседневной адаптации к переходу от аграрного общества к индустриальному, и на формы культурной революции. Е. Добренко в своей книге «Формовка советского читателя» [Добренко 1997] на основании анализа большого количества источников приходит к выводу, что в основу формирования идеального адресата 1930-х гг. легли габитусы неграмотного крестьянина и психологические особенности ребенка, соизмеримые по первоначальной наивности восприятия «высокой» культуры. Читатели этого типа хотели узнавать себя в искусстве, идентифицироваться с положительными образами должного, стремясь одновременно к правдоподобию и идеализированному прочтению повседневности. Неизбежно в таких условиях искусство, да и вся сфера художественных институтов, приобретает ярко выраженный педагогический характер. Обучение чтению как техническому процессу накладывается на чтение как духовно-интеллектуальный акт. Постепенно складывается целая система педагогической «формовки» идеального адресата.

Ускоренный характер советской модернизации генерировал поверх констант, свойственных всем историческим формам развлекательной культуры, мобилизационный эффект, что приводило к доминированию в массовом чтении общественно-политической литературы. «Краткий курс истории ВКП(б)» — первая книга, которую читали как массово, так и индивидуально, для себя, по видимости, вполне добровольно. Н. Козлова отмечает, что «чтение ‘Краткого курса’ было родом обучения новой рациональности в условиях модернизации сверху» [Козлова 1996, с. 204]. Обучения необходимого, поскольку условием и фундаментом индустриализации является «человек, способный не просто к дисциплине и организованности самим по себе, но к рациональному поведению, основанному на дисциплине» [Козлова 1996, с. 205].

Исследования советского языкового дискурса и речи, работы по социологии чтения показывают высокую степень совпадения заказа власти и давления со стороны массы, их взаимную адаптацию и заинтересованность. Это позволяет, например, С. Бойм выдвигать формулу соцреализма как кича: массовая культура плюс власть (политическая и экономическая) [Бойм 2000, с. 87–111]. Е. Добренко, систематизируя эстетические предпочтения массовых советских читателей по материалам прессы 1920–1930-х гг. на основании их собственных формулировок, составляет своего рода реестр качеств

«хорошей книги» [Добренко 1996, с. 99–101]: книга должна быть познавательной-полезной; книга должна учить; книга должна содержать практически полезные для жизни рекомендации; книга должна содержать ясную авторскую оценку событий; книга должна воспитывать; литература должна создавать картину будущей «хорошей» жизни; литература должна быть оптимистичной; литература должна быть героичной, возвышенной; герой книги должен быть образцом для подражания; в произведении должна быть показана руководящая роль коллектива; герой должен быть «как в жизни»; сюжет должен развиваться последовательно; оценка художественных достоинств книги зависит от того, каковы ее персонажи, и т. п.

В совокупности требования вырастают в стройную эстетическую программу и во многом совпадают с требованиями официального соцреалистического дискурса, из года в год повторяются и в документах власти, и в текущей художественной критике. На наш взгляд, объединяются эти, на первый взгляд, эклектичные требования приоритетом социально-педагогических задач, жадной обретения идентичности, «делания себя» по образцам героев. Важнейшим следствием перекодировки габитуса крестьянина и ребенка стало выдвижение на первый план литературы для подростков, которая могла бы читаться и взрослыми, недавно приобщившимися к чтению.

Какие интересы преследовала власть в деле конструирования «нового человека», какие образцы для подражания предлагались, какие практики стояли за этими процессами? Обратим внимание, что в потоке художественных произведений для детей в 1930-е гг. в центре далеко не всегда оказывается ребенок — образец послушания и прилежания. Чаще это активный, волевой, своенравный подросток, которым сложно управлять. Гайдар писал по этому поводу:

Почему во все века ребята неизменно играли в разбойников? Ежели подумать хорошо, то ведь разбой всегда считался делом плохим и всегда наказывался. А между тем ребята — чуткий народ, они зря играть не будут. Тут дело в другом. Дело в том, что, играя в разбойников, ребята играли в свободу, выражая вечное стремление к ней человечества. Разбойники же в прошедшие века были чаще всего выражением протеста несвободного общества. Советские же дети живут в иных условиях, в иное время, не похожее ни на какие другие времена, и поэтому игры у них другие, они не будут играть в разбойников, которые сражаются с королевскими стрелками. Они будут играть в такую игру, которая поможет советским солдатам сражаться с разбойниками [Гайдар 1971, т. 1, с. 20].

Каким же образом удавалось связать противоположные поведенческие модусы — героизм и послушание? Герой — человек, нашедший в себе волю противостоять внешнему давлению

в условиях, когда объективно силы неравны, в ситуации риска, негарантированного результата, а в пределе — смертельной опасности. Безусловно, героический поступок — это выход за пределы поведенческой нормы типичного человека своего времени, но в советском искусстве для детей и в педагогической практике произошла инверсия послушания и активизма. Социальная мифология героизма в 1930-е гг. служила инструментом формирования сознательности и дисциплинированности.

Социолог А. Вишневский показывает, что процесс масштабной социальной модернизации, который всегда проходит болезненно и трагично для простых людей, неизбежно сопровождается эмансипацией детей от старших и сопутствующими конфликтами отцов и детей [Вишневский 1997, с. 432]. Кроме того, новая социальная общность долг перед государством ставит выше семейного долга. Это общая закономерность для всех стран, находящихся в процессе перехода от аграрного общества к индустриальному. Соответственно, если традиционное общество настаивает на авторитете старших как на сакральной ценности, в городской, индустриальной цивилизации требование неукоснительного следования заветам отцов вовсе не является обязательным. Наоборот, приветствуется инициативность, самостоятельность, обеспечивающаяся критическим отношением к опыту прошлого.

Когда советская власть озабочилась конструированием образцов детского поведения в условиях новых требований, первым опытом создания образа пионера-героя был образ Павлика Морозова, скроенный по традиционным архетипическим калькам культурного героя-жертвы. В поступке Павлика как культурного героя бросается в глаза двусмысленность его отношений со старшими. Легендарный Павлик ослушался отца, но продемонстрировал полную лояльность по отношению к власти. Он проявляет инициативу, но в рамках предписанных властью ожиданий. Возникает реальная проблема: как расставить акценты в педагогической работе, чтобы избежать путаницы между предательством и законопослушностью, привязанностью к родителям и уважением к закону?

По мнению К. Келли, проведшей следствие по «делу Павлика Морозова», исторические факты свидетельствуют, что идея доношительства как доблести оставалась в процессе пропаганды Павлика в тени. Акцент был сделан, скорее, на бдительности, на надзоре детей над поведением старших и праве подростка на оценку, на выявление социальной нормы и борьбу с ее нарушениями.

В традиционной иерархии русской деревни дети должны были полностью подчиняться воле старших, особенно мужчин. За первые десять лет своего существования пионерское движение перевернуло эту иерархию с ног на голову, активно призывая детей поучать старших. Неудивительно, что зачастую в адрес молодого поколения шла ответная агрессия [Келли 2009, с. 26].

Вопрос, имеет ли право ребенок критиковать взрослых, не был сформулирован прямо, так как по этому поводу консенсуса в обществе не было, хотя идея о том, что долг перед обществом выше семейного долга, находила поддержку. Однако с середины 1930-х гг. официальная идеология стала проводить идею не конфронтации, а, напротив, усиления доверия между взрослыми и детьми. Кроме того, на первый план выводятся задачи образования, все большую поддержку получают детские увлечения: музыка, учеба, труд, изобретательство.

В сентябре 1940 г. «Пионерская правда» начала публикацию повести А. Гайдара «Тимур и его команда». Популярность Тимура разворачивалась на фоне спада интереса к Павлику Морозову, как это убедительно доказывает К. Келли. Деятельность тимуровцев не угрожает им смертью, она встроена в повседневную жизнь, не несет в себе потенциального конфликта со старшим поколением. Наоборот, активность тимуровцев символизирует социальную сплоченность детей и взрослых.

В изложении Д. Быкова все выглядит по-иному:

Это попытка создать — как правильно поняла советская власть, страшно на повесть обрушившаяся, — попытка создать романтическую альтернативу страшно заформализованному пионерству. Конечно, все, что делает Тимур, ужасно глупо. Ужасно глупы рисования звезд на домах, откуда ушли люди в армию, и звезды получаются по большей части кривые, еще глупее это штурвальное колесо, веревочки и связи, хотя кто из нас, положи руку на сердце, в таких же дачных поселках не выстраивал этот самодельный телефон и веревочный телеграф. Приятно же вместо того, чтобы идти к другу на другой конец поселка «рассказать, что солнце встало», дернуть три раза за веревочку — и прозвенел колокольчик. Разумеется, все тимуровские идеи ужасно нейтральны в лучшем случае, глупы — в худшем, и не заслуживают серьезного разговора [Быков 2012].

В интерпретации Д. Быкова Гайдар предстает как автор, критически относящийся к социальным новациям, к педагогическим экспериментам, альтернативу которым он видит в формах, напоминающих скаутское движение. Более того, и привлекательность Тимура Быков объясняет ретроспективно, выделяя в его образе черты популярных героев прошлого:

Тимур — это герой-жертва, жертва с самого начала. Ясно, что он вечный одинок, ясно, что у него никогда не будет счастья. ... При всей романтической ква-

дратности, неудобности, стилистической невыверенности, при всех абсолютно смешных и неловких частностях «Тимура и его команды», при всей этой помощи старикам, инвалидам, родственникам красноармейцев, в нем есть поразительный образ рыцаря, рыцаря-одиночки и рыцаря-чужака, у которого все равно нет практически никакого выхода. Он обязательно закончит либо одиночеством, либо предательством всей своей команды, либо гибелью на войне, и это совершенно нормальный путь [Быков 2012].

Трактовка Д. Быкова возникла в результате опоры на систему фоновых практик доносительства, конформизма, террора: в биографии Тимура автор увидел пока еще скрытые признаки судьбы многих честных, инициативных людей, активно участвующих в строительстве нового общества, взявших на себя ответственность за принятие важных решений, идейно полностью принявших доктрину социализма, преданных власти. Именно этот набор качеств в конечном итоге не позволял им сделать настоящую карьеру при сталинизме, более того, над ними постоянно висела угроза репрессий.

Если ориентироваться на иные фоновые практики — педагогические, бывшие инструментом подготовки агентов для дисциплинарного общества, для формирования социально-политического единства, внутри этой парадигмы Гайдар выглядит не противником, а союзником новых культурных практик и соавтором и популяризатором такого важнейшего социального изобретения как коллектив / команда. Собственно, модель организации детей, которую придумал А. Гайдар в «Тимуре и его команде», как раз и стала одним из источников последующей «заформализованности» детской инициативы.

Появление Тимура обозначило поворот в героическом мифе. К. Келли отмечает высокую степень уверенности властей во всеобщей популярности книги среди детей.

Устная история полностью подтверждает это впечатление: даже те взрослые, которые критиковали другие аспекты советской жизни, сохранили теплое чувство к этому герою. Женщины того поколения, которое я интервьюировала, при упоминании Тимура просто млели. «Мы в это время (то есть когда вышел фильм. — К. К.) были уже подростки... И мы были в него просто влюблены...» — вспоминает одна из них (1931 года рождения). «Он был просто светоч для нас», — добавляет другая [Келли 2009, с. 187].

Оставляя в стороне другие причины популярности Тимура среди читателей / зрителей, отметим, что в образе Тимура сошлись конструирующие усилия власти и повседневные практики адаптации к модернизационным новациям. Прежде всего, Тимур — новый тип героя, умеющий решать житейские проблемы коллективистскими способами, обладающий навыками подключения ресурса команды к

достижению социально-значимых целей. Популярность этого героя можно объяснить в том числе значимостью и растущей массовостью его социальных навыков.

Истоки популярности Тимура становятся более явными на фоне формирования педагогической системы А. С. Макаренко, поставившего целью превратить детскую асоциальную общность («банду») в хорошо управляемый и контролируемый коллектив дисциплинированных и сознательных агентов, способных к горизонтальным формам контроля и организации жизни внутри коллектива, готовых к решению задач индустриализации, службе в армии, работе на заводе. Макаренко в поисках такой социальной формы, которая была бы адекватна задачам индустриализации и в целом обществу модерна, сделал важнейшее социальное изобретение — коллектив, не известный в традиционном обществе, опиравшемся на иные формы совместности.

Многие исследователи советской модернизации и истоков российского тоталитаризма отмечали неопределенность и нестабильность социальных норм в обществе 1920-х гг., аморфность социальных связей [Фитцпатрик, Людтке 2012]. Внутри рыхлой социальной ткани стихийно генерировались архаические формы асоциальной совместности. С. Ушакин считает деятельность А. С. Макаренко одним из наиболее ярких примеров практики и технологии социального конструктивизма, в котором риторика природного и риторика социального нашли относительно гармоничное соединение. Ссылаясь на М. Бермана, он замечает, что советская — компенсаторная — модель производства современности ведет к тому, что, соответственно, и «модернизация из процесса обновления сложившегося порядка превращается в процесс управления рисками. ‘Модернизация-как-рутина’ (*modernization as routine*) подменяется ‘модернизацией-как-приключением’ (*modernization as adventure*)» [Ушакин 2005]. На наш взгляд, изнутри формулы «модернизации-как-приключения» находится место для инверсии героизма и послушания, активизма и дисциплины, смелости и боязни неопределенности.

Макаренко, исходя из того, что такая социальная форма, как коллектив, не может возникнуть вне рационально направляемых усилий по их конструированию, приучал детей использовать коллективные действия для решения почти любой проблемы [Хархордин 2002]. Чтобы избежать угрозы «сползания» подросткового сообщества в банду, была создана четырехфазная модель формирования идеального коллектива:

1. Сплотить в спонтанном действии в ответ на серьезную внешнюю угрозу. Формируется привычка и создается ощущение команды. В этот момент появляется определенная мистика коллектива, так как колонисты чувствовали, что в результате совместного действия у них прибавляются силы.
2. выявлять и разрушать спонтанно складывающиеся группировки. Возникает актив.
3. Формирование цели — не узкогрупповой, а социально значимой.
4. Система самоуправления. Макаренко теперь вмешивается время от времени, чтобы ограничить мощь коллектива, способного раздавить каждого из своих членов [Хархордин 2002, с. 111].

В новых практиках социализации дети трактовались как помощники взрослых. Цель детского коллектива — доказать взрослым, что дети — тоже взрослые. В этом отношении навыки сотрудничества, кооперации, взаимной ответственности, скорости коммуникации, согласованности всех действий команды, которую возглавляет Тимур, впечатляют своим совершенством. Команда Тимура возникает неким чудесным образом, неясно, кто ее создал, где она взяла схемы действия, через какие этапы и драмы она прошла: она представляет собой уже полностью готовый коллектив. Тимур и его команда в полной мере демонстрируют высшую степень готовности подросткового коллектива решать взрослые социальные задачи, они вообще не нуждаются в помощи и руководстве взрослых, сохранение тайны их деятельности и должно доказать — прежде всего взрослым! — что коллектив вполне сформировался.

В повести показана высокая степень скоординированности действий команды: «И бесшумно, проворно, одними только им знакомыми ходами они неслись к какой-то цели, на бегу коротко переговариваясь» [Гайдар 1971, т. 3, с. 49]. Во время наполнения бочки водой ребята действуют как хорошо отлаженный механизм, не допуская ни одного лишнего движения: «Качай! Давай! Бери! Хватай!»; «И, как стайка стрижей, ребята стремительно и бесшумно умчались прочь»; «Плечо к плечу, плотной стеной ребята молча шли на Женю» [Там же, с. 105]. «Он (Сима Симаков. — М. Л.) сунул малышу в рот горсть земляники, всучил ему в руки блестящее перо из крыла галки, и вся четверка рванулась укладывать дрова в поленицу» [Там же, с. 118]. Экономность движений присутствует во всех действиях команды, апофеозом становится ночная операция по обезвреживанию шайки Квакина: «Подходили подкрепления. Собирались мальчишки, их было уже много — двадцать-тридцать. А через дыры заборов тихо и бесшумно проскальзывали все новые и новые люди» [Там же, с. 140]. Особо обращает на себя внимание частотность слов «бесшумно», «молча»: подростки действуют, не дожидаясь приказа, что соответствует установке Макаренко на «невидимую силу и власть коллектива».

Команда четко структурирована, все распределены по «пятеркам», накануне каждого дня вечером на совете выслушиваются отчеты руководителей «пятерок», оцениваются, разбираются ошибки, выявляются слабые места, планируются дела на следующий день. В команде царят дисциплина и отчетность: у Тимура есть клеенчатая тетрадь, где ведется учет добрых дел. Точно так же была организована жизнь отрядов в колонии у Макаренко. Как писал Макаренко в своей «Педагогической поэме»:

Каждый колонист знал свой постоянный отряд, имеющий своего постоянного командира, определенное место в системе мастерских, место в спальне и место в столовой... Благодаря именно этому наша колония отличалась к 1926 году бьющей в глаза способностью настроиться и перестроиться для любой задачи... [Макаренко 1971, т. 1, с. 203].

Коллектив конструируется, в том числе, и благодаря концепту «культурности» [Волков 1996], включающему в себя аккуратный внешний облик, осанку, сдержанность эмоций, правильность речи, книжность. В облике и поведении самого Тимура постоянно подчеркиваются его немногословность, строгость, аккуратность. Красота формы, дисциплины, порядка. К этому он приучает и других: «Ты иди ровно, — ворчал Гейка на Колю. — Ты шагай легко, твердо» [Гайдар 1971, т. 3, с. 130]. Тимур следит за тем, чтобы знак звезды на воротах был сделан красиво, не криво: «Взялся делать — сделай хорошо. Люди придут — смеяться будут» [Там же, с. 110].

В описаниях Макаренко тема строя, порядка, формы как признака новой культуры имеет огромное значение:

Колония встретила новеньких на вокзальной площади, окруженная тысячами зрителей, встретила блестящим парадом, строгими линиями развернутого строя, шелестом знамен и громом салюта «новым товарищам». Польщенные и застенчивые, придерживая руками беспомощные полы клифтов, новенькие заняли назначенное для них место между третьим и четвертым взводами. Колония прошла через город. На привычном фоне первомайцев новенькие и на себя и на других производили сильное впечатление [Макаренко 1971, т. 3, с. 140].

Команда постоянно противопоставляется шайке. Макаренко в колонии решал задачу превращения десоциализированных подростков в членов коллектива, и хотя никакого превращения хулигана в образцового пионера у Гайдара нет (оно намечено перспективно, так как Квакин в финале явно начинает тяготиться своим окружением и завидовать Тимуру), оппозиция определяет драматургию повести. «Сима гордо пропел: “Мы не шайка и не банда, не ватага удальцов, мы веселая команда пионеров-молодцов”» [Гайдар 1971, т. 3, с. 120].

Если Квакин — атаман, то Тимур — командир, квакинцы — расхлябаны и развинчены, тимуровцы — собраны и подтянуты. На досуге компания квакинцев играет в карты позади часовни, «правей картины “страшного суда” с котлами, смолой и юркими чертями. Резались на “оживи покойника”» [Там же, с. 124], стегая проигравшего крапивой по голым ногам. Игры отсылают к воровским обрядам. Неслучайно выбран и фон — «страшный суд» с нестрашными чертями, ведь в финале повести Тимур и его команда осуществляют суд над малолетними преступниками.

Обе группы противопоставлены и по методам борьбы: квакинцы привычно оперируют мордобоем, тимуровцы избегают физического насилия, апеллируя к общественному мнению, когда на будке, где под замком сидят члены шайки, вешают обращение к гражданам. Они действуют с позиции морального превосходства: «Ступай, — сказал Тимур Квакину. — Ты смешон. Ты никому не страшен и не нужен» [Там же, с. 143]. Тимуровцы используют возвышенную и высокопарную лексику книжного происхождения, слова из политического лексикона («ульгиматум») в письме-предупреждении к шайке. Ответ шайки грубый и «некультурный»: кукиш и ругательства.

Базовая оппозиция команды / шайки принимает формы символической войны, так как письмо тимуровцев написано, исходя из видения компании Квакина как враждебной державы. Тимуровцы знают правила ведения войны, так как военизированные ритуалы являются важнейшим способом структурирования подросткового коллектива. Исследователи системы Макаренко связывают превращение банды в нормативное сообщество благодаря опоре воспитателей на военизированные ритуалы [Фитцпатрик, Людтке 2012], но деятельность команды Тимура опирается на навыки, свидетельствующие, скорее, о готовности ребят к партизанским методам, конспирации, подполью. Тимуровцы используют систему оповещения, позволяющую по сигналу общей тревоги мобилизовать значительное число людей. Мы так и не узнаем, сколько всего человек охвачено этой сетевой организацией: сначала мы знакомимся с десятком ребят, которые помогают детям и старикам, потом станет известно, что в операции захвата шайки Квакина принимали участие 30–40 человек, наконец, в последнем разговоре с дядей обнаруживается, что эта цифра еще больше: «Сейчас сюда примчится сто человек. — Эге, — удивился Георгий, — Да у вас команда большая. Ее можно погрузить в эшелон и отправить на фронт» [Гайдар 1971, т. 3, с. 166]. Важно, что одобрение команда Тимура получает от взрослых военных, от

полковника Александрова и лейтенанта Гараева, последний даже видит в отряде Тимура готовое воинское подразделение.

С определенного момента детство перестает быть прозрачным для взрослых, что всегда чревато негарантированностью поведенческой нормы и повышением уровня рисков. Дети в отсутствие взрослых актуализируют асоциальную сеть взаимодействий, перераспределяя власть от формального лидера к неформальному, выводя на первый план принцип удовольствия. В обществах модерна проблема установления границ между эмансипацией детей от взрослых и контролем выходит на первый план и не носит однозначного решения. У взрослых существует постоянное недоверие к подросткам, подозрительность к их существованию за пределами видимости.

Система Макаренко учитывала объективные законы возрастной психологии и универсальные антропологические особенности социализации подростков. Особенность модели, которую Макаренко создал в своей колонии, заключалась в парадоксальном совмещении разных векторов самоорганизации: с одной стороны, высший этап развития подросткового коллектива проявляется в способности адекватно решать проблемы в отсутствие надзора со стороны взрослых, с другой — ответственность взрослого руководителя сохраняется максимально. Специфика и новизна системы Макаренко в трактовке Хархордина видится в создании горизонтальных связей надзора внутри коллектива [Хархордин 2002]. Коллектив связывает всех членов узами общей ответственности и в то же время становится как бы оком вертикальной власти, в том числе и власти взрослых, если речь идет о подростковом коллективе. Макаренко удалось достичь впечатляющих результатов, используя символический ресурс и привлекательность «тайны» в практиках формирования коллектива.

Исторический материал показывает огромную роль тайных мужских союзов и их власти, генетически восходящих к инициационному комплексу. Тайные общества никогда не исчезали из истории общества, в ней всегда существовало напряженное взаимодействие между легитимной «дневной» властью и тайной «темной». В обязанности членов тайных союзов входило отправление правосудия, улаживание всевозможных конфликтов, разрешение вопросов войны и мира и т. п. Команда Тимура присвоила себе тайную власть, которая архетипически воспринимается как возможное соперничество с легитимной властью или угроза ей. Именно тайная деятельность команды заставляет взрослых воспринимать их как банду, самих ребят — как хулиганов, а их лидера — как атамана шайки. Дядя

говорит Тимуре: «Ты смотри! Я все замечаю. Дела у тебя, как я вижу, темные» [Гайдар 1971, т. 3, с. 152]. Тайственное поведение племянника подозрительно и непонятно еще и потому, что дядя не знает ему аналогов, оно беспрецедентно: «Дядя, — остановил его Тимур, — а когда вы были мальчишками, что вы делали? Как играли? — Мы?.. Мы бегали, скакали, лазили по крышам, бывало, что и дрались. Но наши игры были просты и всем понятны» [Там же]. Новое поколение играет в свои игры, и эти игры — не совсем игры, они больше похожи на социальный тренинг. Ведь, согласно Макаренко, коллектив должен иметь цель, выходящую за пределы узкогрупповых (можем добавить, и узковозрастных) интересов.

Это недоразумение может показаться всего лишь драматургическим приемом, позволяющим держать внимание читателя в напряжении. Действительно, в финале тайное становится явным, команда Тимура легализуется, ее деятельность становится прозрачной и при этом одобряемой взрослыми. Цель — доказать, что подростковый коллектив может решать взрослые задачи, — достигнута. Доказательством этого становится поступок Тимура, когда он нарушает сразу несколько запретов: взламывает замок сарая, берет мотоцикл дяди и мчится ночью в Москву: «Спрашивать позволения было не у кого. Дядя ночевал в Москве... Он знал — так делать было нельзя, но другого выхода не было. Сильным ударом он сшиб замок и вывел мотоцикл из сарая» [Там же, с. 158]. То, что тайна не открывается взрослым до самого конца, важно, прежде всего, по социально-педагогическим мотивам: конспирация от своих основана не на страхе разоблачения, а на стремлении удержаться в зоне автономии, в намерении доказать свое право быть рядом с взрослыми.

На наш взгляд, это недоразумение носит в повести базовый характер: здесь все принимают друг друга не за тех, кем являются: «Кто вас разберет! — пожала плечами Ольга. — То вы инженер, то вы актер, то командир» [Там же, с. 138]. Ольга принимает разговор Квакина и Тимура за беседу лучших друзей. Доктор Колокольчиков жалуется дяде Тимуре, что его племянник хотел его ограбить. Дядя Тимуре считает, что Женья — воровка и хулиганка, самого Георгия молочница принимает не то за бандита, не то за сумасшедшего. Старший Гараев, переодевшись и в гриме старика, сбивает с толку окружающих. Записку от Тимура к Жене Ольга и Георгий понимают превратно: «не бойся» — значит, «не слушайся». Оговор и неверное истолкование опасны: «Женья (в бешенстве): Вот так, ни за что и пропадают люди!» [Там же, с. 152].

Все сначала видят плохое, излишне подозрительны и не доверяют очевидным вещам, но, в конце концов, все выясняется, все занимает свое место согласно номинациям, и мир оказывается лучше, чем казалось сначала. Это базовое, отнюдь не лишнее комизма перерождение масок и ролей, напоминает архетипическую инверсию культурного героя и трикстера. Мир с неустойчивыми идентичностями порождает всеобщую подозрительность, но и в системе Макаренко, и в художественном мире Гайдара побеждает доверие. Один из самых известных педагогических приемов Макаренко, которым он и сам дорожил, была практика ответственных заданий недавнему уголовнику, новому члену коллектива, еще не прошедшему весь цикл педагогической обработки. Макаренко рисковал, но положительный результат должен был доказывать эффективность его системы.

Метод сопоставления текстов и фоновых практик позволяет интерпретировать финал повести Гайдара, исходя из нашего знания того, что происходило за ее пределами, в повседневной педагогической деятельности. «Разоблачение» Тимура, по сюжету, выглядит как позитивный исход ситуации навета на Тимура, как его реабилитация, как начало гармонии между взрослыми и детьми. Но на самом деле именно выход тимуровской деятельности из «подполья» кладет конец его команде: мы знаем, что тимуровское движение будет формализовано, подотчетно и абсолютно прозрачно для контроля взрослыми.

Повесть «Тимур и его команда» можно отнести к жанру социально-педагогической утопии: сами дети не могут создать идеальный коллектив. Квалификации произведения как утопического способствует и отмеченное выше чудесное происхождение самого Тимура и его команды.

Система Макаренко дает нам ключ к объяснению того, откуда в 1930-е гг. берутся такие Тимур, ведь она всерьез повлияла на практики формирования советской коллективности. Тимур ведет себя как идеальный колонист, прошедший школу макаренковской системы, но при этом он — обыкновенный мальчик без криминального или военного прошлого, дитя мирного времени, вполне благополучный подросток. В повести он сам выполняет функции Макаренко, выступая в роли изобретателя своей идеальной команды.

Примечание

¹ Статья написана в рамках реализации гранта РГНФ № 13-23-08002.

Источники

Гайдар А. Собр. соч.: в 4 т. М.: Детская литература, 1971.
Макаренко А. С. Собр. соч.: в 5 т. М.: Правда, 1971.

Исследования

Бойм С. «За хороший вкус надо бороться!»: Соцреализм и кич // Соцреалистический канон. М., 2000.

Быков Д. СССР — страна, которую придумал Гайдар [Электронный ресурс] // Проект Лекторий «Прямая речь», 19 января 2012 г. URL: <http://www.pr-space.ru/lectures/view>

Вишневский А. Серп и рубль: консервативная модернизация в СССР. М., 1998.

Волков В. В. Концепция культурности, 1935–1938 годы: советская цивилизация и повседневность сталинского времени // Социологический журнал. 1996. № 1–2.

Волков В. В., Хархордин О. В. Теория практик. СПб., 2008.

Добренко Е. Формовка советского читателя: социально-эстетические предпосылки рецепции советской литературы. СПб.: Алетейя, 1997.

Келли К. Товарищ Павлик: Взлет и падение советского мальчика-героя. М.: Новое лит. обозрение, 2009.

Козлова Н. Н. Горизонты повседневности советской эпохи (голоса из хора). М., 1996.

Ушакин С. Поле боя на лоне природы: от какого наследия мы отказывались [Электронный ресурс] // Новое лит. обозрение. 2005. № 71. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2005/71/usha15.html>

Фицпатрик Ш., Людтке А. Заряжая энергией повседневность. Социальные связи при нацизме и сталинизме // За рамками тоталитаризма. Сравнительные исследования сталинизма и нацизма. М., 2011.

Хархордин О. В. Обличать и лицемерить: генеалогия российской личности. СПб.; М., 2002.

Д. Завельская

МЕСТО ПОДВИГА, ИЛИ ЗАГАДОЧНЫЕ ОСТРОВА ПОЭТА

В статье рассматриваются художественные особенности баллады С. Маршака «Ледяной остров». Сопоставление с другими произведениями поэта показывает элементы взрослого мироощущения, стилистическую близость символизму и позднему романтизму.

Ключевые слова: Маршак, Толстой, баллада, образ, стиль, стихотворный размер.

Среди произведений С. Я. Маршака, неоднократно переиздававшихся в сборниках для детей, есть одно произведение, далеко не снискавшее той же популярности, что «Человек рассеянный», «Рассказ о неизвестном герое», «Мистер Твистер» или «Почта», но весьма примечательное. Это пришлось проверить опытным путем, либо называя его заголовок любителям поэзии Маршака, либо цитируя строки оттуда. Отчасти то, что стихотворение меньше известно, хотя и публиковалось вместе с вышеозначенными произведениями, и составляет своего рода загадку.

Между тем это произведение в детстве меня очень «зацепило», как сейчас говорят, и не отпускает до сей поры. Этот феномен и привел к разноплановому исследованию, положенному в основу настоящей статьи.

Речь о индивидуальном субъективном восприятии художественного произведения может показаться не очень корректной, однако в научном контексте сама по себе субъективность должна быть предметом собственно объективного изучения, а вовсе не поводом для псевдонаучной укоризны. Тем более, если речь идет о субъективном впечатлении от художественного текста. Рецептивные факторы бытования самого феномена эстетики нередко упускаются в так называемых «объективных» исследованиях поэтических текстов, что порой сводит на нет телеологию такого исследования.

Именно поэтому данное изыскание отталкивается от самого личного «субъективного» восприятия, стремясь в сердцевине индивидуальной реакции высветить основы объективного воздействия текста.

Итак, «Ледяной остров» Маршака с первых дней его прочтения захватил меня небывалым ужасом. Сейчас могу сказать точно — ужасом, несомненно, экзистенциальным, всепоглощающим чувством пронзительной тоски и безнадежности. Разумеется, катарсис благополучного исхода, который переживался именно как катарсис, с выплескивающимися слезами облегчения, помогал преодолеть ужас, но при этом его никак не отменял. Более того, не отменяет до сей поры, и то ощущение от «Ледяного острова» периодически всплывает спонтанно остро среди наиболее драматических и тягостных моих переживаний.

На этом хотелось бы решительно уйти от дальнейшего самоанализа, который здесь может стать лишь профанирующим фактором, и вернуться к самому ощущению. Которое, несомненно, было продиктовано драматизмом сюжета, но в гораздо большей степени — силой поэтической выразительности. Поскольку образ полярных просторов превышает и по выразительности, и по объему напряженность драмы сюжетной:

Раненье серьезно, грозит слепота,
Посадка на лед невозможна [Маршак 1958, с. 173].

Для того чтобы максимально объективно подойти к этому образу, необходимо уточнить принципы изобразительности у С. Маршака. Особенно стоит обратить внимание на статьи М. Петровского, изучавшего и генеалогию некоторых образов, и эволюцию поэтики писателя. В частности, в «Странном герое с Бассейной улицы» мы найдем великолепное исследование истории создания «Человека рассеянного», происхождение которого включает в себя множество вполне взрослых культурологических и исторических аллюзий, причудливым образом породивших веселое, легкое (но далеко не простое, как показывает автор статьи) и энергичное произведение, прекрасно воспринимаемое и запоминающееся ребенком.

Иначе обстоит дело с «Ледяным островом». Конечно, на малойшей он не рассчитан. Это вполне драматический и героический сюжет, ориентированный (внешне) на школьно-подростковую советскую аудиторию. Эпоха сталинского ампира порождала немало подобных сюжетов, особенно накануне и сразу после Великой Отечественной войны. Из стихотворных произведений подобного плана стоит вспомнить по-своему изящную и выразительную «шпионскую» мини-поэму А. Барто «На заставе» 1936 г. Кстати, отметим, что в первой редакции «Ледяного острова» упомянут Сталин, причем его имя становится финальным крещендо «повести в стихах»:

Для этого стоило прыгать с высот,
В седой океан, на изрезанный лед,
На снег между темных проталин,
Куда молодого десантника шлет
На помощь товарищу Сталин [Маршак 1950, с. 301].

Конечно, было бы крайне наивно упрекать поэта за сей идеологический пассаж. Позже мы вернемся к тому варианту финала, который публиковался уже после XX съезда во всех последующих переизданиях «Острова» (уже в публикации 1958 г. финал изменен).

Совершенно очевидно, что героический сюжет предполагает противостояние чему-то враждебному, опасному и преодоление опасности. Чем опасней, тем героичней выглядит преодоление. Таким образом, можно было бы объяснить нагнетание атмосферы в «Ледяном острове» неизбежностью поставленной поэтической задачи: продемонстрировать волю и мужество советского военврача на контрасте с огромностью полярной стихии, откровенно жестокой и враждебной человеку. Некоторые намеки на этот контраст мы встречаем в статье А. Ивича [Ивич 1969, с. 112], но их нужно буквально выискивать с лупой, поскольку само нагнетание тщательно отрицается (почти с «фрейдистским» усилием в духе психологического «отрицания»), что неудивительно для 1969 г.

Подтверждение существования контраста мы найдем в произведении Маршака, но «рациональное» его объяснение весьма ущербно. Во-первых, в детской литературе (а мы пока рассматриваем «Остров» в контексте «детской» поэзии) необходим разумный психологический баланс между масштабностью отрицательного начала и мужеством положительного героя. В мини-поэме Барто, упомянутой выше, есть и тревожность обстановки, и местами — нагнетание мрачности, но оно очень дозировано. Нет никакой нужды для подчеркивания героичности мальчика и пограничника расписывать особенную злобу вражеского пса или усиливать мотив коварства вражеских замыслов.

Обратимся к героическим сюжетам самого Маршака. Пропорции явно соблюдены и в «Пожаре», и в «Рассказе о неизвестном герое». Особо подчеркнем, что и в этих произведениях, и в «Ледяном острове», как и в «Войне с Днепром», герой противостоит именно стихии, а не персонифицированному врагу, что крайне важно для дальнейших рассуждений.

Пожар дан двумя-тремя штрихами, на описание его в обоих упомянутых случаях отводится несколько строк. В «Неизвестном герое» эффект усилен мотивом личной драмы:

Женщина, плача, подходит к пожарным:
«Девочку, дочку спасите мою!»

Одна строчка — слезы. Одна — материнская мольба. И все. Пламя же, показанное одной строкой выше, одной строкой и потушено: «Пламя сменяется чадом угарным».

Несколько масштабнее стихия предстает в «Войне с Днепром». Но и здесь перевес текстового объема — на стороне Человека. И какой перевес! Кран и бурильщик уподоблены могучим животным. Вода же всегда просто вода:

Вкруг быков бушует пена,
Но вода им по колено.

В «Ледяном острове» — кардинально иной расклад. Объем текста, уделенный описанию полярного мира, превосходит в разы описание действий героя. Здесь мы не считаем его разговоры с начальником, поскольку в героическом сюжете важен сам момент взаимодействия героя со стихией. И, собственно, прямое его противодействие явлено лишь кратким эпизодом, когда

...его ветер куда-то отнес,
Он сел не на остров, а в воду.

Причем обе эти строчки балансируют чуть не на грани анекдота: эвона как, хотел на остров, а сел-то в воду (брезжит — в лужу или в галошу). Но в общей динамике событийности, разумеется, этот фривольный стилизованный акцент «затеривается», по слову Л. Выготского. Факт один — драматизма в стиле тут нет.

Драматизм проявляется, впрочем, довольно своеобразно, в следующих строках:

Помог парашют человеку в беде,
Но стал его недругом лютым,
И долго барахтаясь в талой воде
Боролся пловец с парашютом [Маршак 1958, с. 178–179].

Борется наш герой не со стихией, а с собственным снаряжением. Тоже несколько анекдотичный поворот, но ситуация-то вполне серьезна! И горькую «иронию судьбы» может оценить читатель совсем иной аудитории, нежели школьная. Это... взрослый и выдавший виды читатель... Знающий, что героизм зачастую при таких-то обидных и нелепо-жестоких поворотах случая приходится проявлять без всякой эпической торжественности. Отсюда протянется ниточка к шаткой гипотезе, способной объяснить особенности «Ледяного острова», но пока вернемся к герою и к стихии.

При более тщательном исследовании текста мы выявим еще одну особенность, которая очевидно не встраивается в идею контраста и подчеркивания героизма враждебностью «злого» начала. Это собственно «характер» зла. В обоих «пожарных» произведениях Маршака стихия огня активна, как и сам герой. Она опасна этой своей активностью, и потому требует немедленных действий, как от Кузьмы, так и от парня в кепке. Оба бросаются в дым и пламя, спасая Леночку и безымянную дочь плачущей женщины.

Несколько иначе выглядит противостояние в «Войне с Днепром», поскольку Человек изначально сильнее воды и выглядит скорее успешным завоевателем, чем собственно рискующим героем. Он эпичен в самом архаичном, теургическом смысле слова, он насыщает свирепых чудовищ, подобных слонам и великанам, на непокорную воду. Так что к героическому сюжету это противостояние нельзя отнести, однако в контексте противодействия человека и стихии его совершенно необходимо здесь рассмотреть. Главное же, что роднит «Войну» и «пожарные» произведения Маршака, отделяя все три от «Острова», — активность и динамика «противной стороны».

Полярный мир в «Ледяном острове» статичен, огромен и неизменен. При этом он не пассивен, он — «вещь в себе». Он чужд героям (считая и обоим полярников) своей сутью, а не своими действиями. И вот эта суть развернута Маршаком во всей ее безбрежности и... непреодолимости... Очень странное слово для характеристики героического произведения, но данность неоспорима. Побездены пожары, усмирена строптивница-вода. Север неколебим и вечен.

Только две его особенности, имеющие активно-опасную сущность, упомянуты в тексте — «вьюги и ветры», которые в одной из строк «грозят» самолету. Но парадоксально лишь грозят. Нет ни слова о непосредственных опасностях, связанных с ними.

Чтобы показать особенность пропорций текста, приведем здесь более развернутый отрывок:

Над тундрой сибирской гудит самолет,
Грозят ему вьюги и ветры,
Пять тысяч, шесть тысяч, шесть тысяч пятьсот
Легло позади километров.
И вот позади остается Сибирь
В мохнатой овчине тумана,
Открылась пустынная, бледная ширь,
Белесая муть океана.
Под солнцем багровым летит самолет
Над бледно-зеленой страной.
Ложится он набок, и вздыбленный лед

Встает на мгновенье стеною.
Не видно нигде ни полоски земли,
Равнина мертва, нелюдима... [Маршак 1958, с. 176–177].

Сравним с пожаром, водой и даже с грозой из мини-поэмы Барто, упомянутой выше. Именно то, что могло бы привлечь внимание школьника, в данном фрагменте «Острова» не усилено, а нивелировано. Оно снова «затеривается». Столкновения нет, вьюги и ветры упомянуты почти вскользь, как деталь общего плана. Да, безусловно, описание пожара тоже было кратким, но там это был яркий штрих, крупный и резкий мазок, сгусток энергии. Здесь тягучая строка среди других мерных, тягучих строк, вся сила которых в особом настроении, которое и пронизало меня когда-то неизбежным ужасом.

Пожар порождает испуг, знакомое ребенку чувство. Но что должно читаться в монотонных «качаниях» ассонансов и сонорных аллитераций, словно гудящих и стонущих, как не бесконечная и безнадежная тоска? Вспомним, свой литературный путь Маршак начинал поэтом для взрослой публики. Помимо сатир он писал не слишком яркую, но милую лирику вполне в духе декадентов.

И уж, конечно, тоска Анненского и Блока как стилистический и экзистенциальный контекст была ему знакома. В своей ранней, «взрослой» (в плане адресата) поэзии Маршак был подражателем, что никак не может быть поставлено ему в упрек. В нашем случае важно, что он был человек, чутко улавливающий чужой стиль, вбирающий и воспроизводящий его. Это замечательным образом показано в известной статье М. Л. Гаспарова и Н. С. Автономовой «Сонеты Шекспира — переводы Маршака», где проведен тщательный анализ выразительных средств, способов достижения через эти средства философской цельности поэтического произведения.

Благодаря работам С. Сухарева (Мурышкина) [Сухарев] и М. Л. Гаспарова с Н. С. Автономовой [Гаспаров, Автономова 2001] мы можем увериться: Маршак никогда не оперирует выразительными средствами поэзии ради украшения, «настроение» для него всегда имеет прочную связь с единством онтологической системы поэтического мира. Поэтическая форма для Маршака была именно мировоззренческим инструментом, стиль классической поэзии мыслился им в зрелом периоде творчества как широкий и объемный контекст самоощущения человека в бытии, определяющий эмоциональные и этические реакции.

Это позволит решительно отменить всякое предположение о «случайности» показанной выше диспропорции: одна строка на

«активное» начало (вьюги и ветры) и восемь (!) строк на тоскливое «стонущее» описание беспредельных полярных просторов. И, конечно, не только звукоряд здесь важен. Описательность воплощена очевидной цветовой гаммой, которая весьма характерна для «декадентской» эстетики. Два раза повторено слово «бледный», практически невозможное для детской поэзии. А в одном случае еще и «бледно-зеленый»!

Было бы слишком громоздким отвлекаться здесь на тщательный анализ аналогичной цветовой гаммы в поэзии Серебряного века, пытливый читатель сам может углубиться в него и подтвердить или опровергнуть гипотезу. Остановимся лишь на самой очевидной характеристике — это мертвенность. И действительно: «Равнина мертва, нелюдима...»

Есть в «Ледяном острове» и еще одно описание Севера, также существенно превышающее по пропорциям активное начало в границах единого фрагмента. Это описание самого острова:

Возник этот остров из старого льда,
А почвенный слой его черный
Сюда нанесла по песчинке вода
Веками работы упорной.
Стоит здесь не больше недель четырех
Холодное, бледное лето,
Растет из-под камня один только мох
Седого и черного цвета.
Весною здесь пуночка робко поет,
Проворная, пестрая птичка,
Тепло возвещают утиный прилет,
Да черных гусей переключка [Маршак 1958, с. 179–180].

Итак, три раза «черный», один раз «седой» и снова — «бледный». Причем в характеристике лета, которое еще и холодное. И короткое... «Пестрота» пуночки тонет в этой гамме, это пестрота «робкая», как и пение маленькой птички.

Неужели это «детская» гамма? Но тут возникает обоснованное возражение, ведь с самого начала говорилось о впечатлении ребенка, причем дошкольного возраста. Значит, детское сознание вполне способно уловить этот напор тоски и уныния. Разумеется, способно. Детское сознание вообще очень чутко. Речь идет о неком каноне жанра «для детей». О том, что уловить-то оно способно, а вот осмыслить в том философском ключе, который соответствует настроению в поэзии Маршака, — нет.

Главное же, что пока можно заключить на основе проделанного анализа: в тексте «Ледяного острова» парадоксальным образом под-

виг и стихия автономны. У них разное звучание, разная динамика и стилистика. И различен текстовый объем — в пользу стихии. Герой преодолевает пространство, справляется с испытаниями и спасает человека. Стихия безразлично продолжает существовать в том онтологическом смысле, который воплощен проанализированными изобразительно-выразительными средствами.

Подвигу соответствует сюжетная составляющая стихии — описательная. Но есть еще одна важная составляющая поэтики «Ледяного острова» — это активное «человеческое» начало, представленное не главным героем, а прочими персонажами, второстепенными или вовсе обобщенными.

С одной стороны, это два полярника, попавшие в отчаянное положение. С другой — условные врачи, спешащие к больным. Начнем с последних:

В любую погоду с утра до утра
По городу ходят к больным доктора.

Это пока звучит вполне в духе детской советской поэзии, энергично-дидактичной, показывающей функционирование определенных полезных социальных механизмов.

Но вот как поданы уже конкретные образы:

Иль с красным крестом на стекле и борту,
Пугая прохожих гудком за версту,
Машина закрытая мчится
К бессонным воротам больницы.
А в дальнем краю, среди горных стремнин,
Куда не проникнут колеса машин,
Оседланный конь быстроногий
Летит по отвесной дороге.
Песчаную степью кибитка ползет,
В полярных просторах летит самолет,
И мчатся в упряжке собаки
По снежному насту во мраке [Маршак 1958, с. 174].

Динамика? Да, но динамика тревожная и порой просто зловещая: машина пугает людей, она закрыта, конь летит по опасной дороге, а кибитка — вовсе еле движется. А с упоминанием «северной» темы краски сгущаются, чтобы мощным крещендо стало «во мраке». Но и до мрака — ни одной светлой краски, ни одного эмоционально приподнятого слова.

Дальше — больше:

Но может ли путник проникнуть туда,
Где рушатся горы плавучего льда?

Куда не дойти пешеходу,
 Куда не доплыть пароходу,
 Где лодки своей не причалит рыбаки,
 Не ждет самолетов посадочный знак,
 Где даже упряжке полярных собак
 В иную погоду нет ходу [Маршак 1958, с. 174].

Пять отрицательных конструкций! Пять ритмически повторенных оборотов, напрочь и безоговорочно отрицающих все способы движения и достижения цели, звучащих как похоронный набат и завершенных еще более сильным крещендо, бесповоротным приговором: нет ходу! (Этот акцент безнадежности с упрямой благонамеренностью и даже испуганно отрицается в статье А. Ивича. Но неужели стоило бы отрицать то, о чем нет помину? [Ивич 1969, с. 112]).

Не многовато ли этого описания для подчеркивания героизма военврача? Пионерская аудитория вполне способна оценить энергию капитана военной службы и восхититься им, как неизвестным героем, или пожарником Кузьмой, или мальчиком и пограничником из произведения Барто, видя его в динамике событий (прыжок с парашютом, спасение из талой воды, искусная хирургическая операция). Вспомним, кстати, и произведение Маршака «Катя Буданова» — о героической советской летчице. Сюжет там куда трагичнее, героиня не возвращается с задания, но тон — куда бодрее. Порою просто брызжет яркими, энергично-светлыми и лаконичными образами-«вспышками».

И снова повторим вопрос — зачем в «Ледяном острове» полезную человеческую деятельность окрашивать в столь угрюмые тона?

Что же с полярниками? Сперва их жизнь представлена как мирная и даже уютная:

...ведут, чередуясь, работу,
 Да книжки читают, а в ясные дни
 Выходят с ружьем на охоту.

Четыре строки до трагедии, а вот что после:

Но вот на зимовье случилась беда,
 Один из полярников ранен.
 Ружье ль сплеховало, патрон ли подвел —
 Кто знает? В глубоком сугробе
 Его полумертвым товарищ нашел
 В тяжелом бреду и в ознобе [Маршак 1958, с. 172].

Что произошло, остается непонятным. Предположим, ружье сплеховало, и медведь, о котором сказано прежде, изрядно потрепал

метеоролога, но почему-то оставил живым и не съел. Или ружье само выстрелило в глаз? Пуля отрикошетила?

Воспоминаний пострадавшего нет, есть сон в бреду, задающий новую загадку:

Всю ночь на подушках метался больной,
 А взломанный лед скрежетал за стеной,
 И слышался грохот прибоя.
 И снилось больному: он едет в Москву,
 И где-то в дороге ложится в траву,
 И слышит листву над собою...
 Но чаще и громче удары колес,
 Пронзительный скрежет железный,
 И поезд несется с горы под откос.
 Ломая деревья, летит паровоз
 Со всеми вагонами в бездну... [Там же, с. 173].

Судя по всему, во сне полярник ехал в Москву не на том поезде, что потерпел крушение. Потому что он как будто слышит сквозь шум листвы нарастающие по громкости удары колес и скрежет. Но углубляться в эту деталь здесь не стоит, довольно уже развития сна: от приятного ощущения в траве под листвой — к жуткой и необратимой катастрофе. Ударное слово — «бездна», как прежде было — «во мраке».

Возражение, что, дескать, Маршак весьма реалистично воспроизвел кошмар страдающего человека в горячке для усиления эффекта, осмысленно лишь отчасти. Сон в стихотворном произведении никогда не может быть случаен по своему внутреннему наполнению, в данном случае это видение, концентрирующее в себе актуальное и значимое, резко акцентированное переживание. И форсированная звукопись «рзскржтжлз» (которая не может быть у Маршака случайным украшением) тому подтверждение.

Мотив катастрофы во сне усиливает предыдущий мотив — безнадежность попыток радиста при лечении своего товарища:

Повязки менял и прикладывал лед,
 Но легче не стало больному.
 Всю ночь на подушках метался больной,
 А взломанный лед скрежетал за стеной
 И слышался грохот прибоя [Там же].

Усилия человека бесполезны, стихия, обступившая маленький дом, зловеща, но безразлична (грохот и скрежет льдин упоминается в произведении несколько раз, но не в ключе непосредственной опасности, а как самостоятельный аутохтонный образ, свидетельство «особой» и отдельной от людей жизни полярного мира), и эти-то

зловещие звуки, сливаясь с ощущением безнадежности, воплощаются в катастрофе из горячего сна.

Снова спрашиваем: не много ли для советских пионеров мрака, ужаса и трагизма?

И чем это должно быть компенсировано по эмоциональному строю? Логично предположить, что с прибытием врача тон должен заметно поменяться. Однако...

Первые знаки, замеченные с самолета, окрашены не менее унылыми и тревожными эмоциями: «...примерещилось где-то вдали ползущее облачко дыма».

А вот как появляются жилье и человек:
Уж виден в тумане игрушечный дом,
А рядом на льду — человек.
Как он одинок, как беспомощно мал
В пустыне холодной и белой,
Но Родину-мать он на помощь позвал,
И помощь к нему прилетела [Там же, с. 181].

Опять эмоционально акцентировано одиночество, подчеркнута малость, а в следующих строфах и подоспевшая помощь оказывается под угрозой (как мы помним, из-за досадных, но смертельно опасных злоключений с парашютами).

Достигший, наконец, заветной цели капитан выглядит отнюдь не победительно:

Никто б не узнал офицера, врача
В продрогшем насквозь человеке,
Он шел, за собой парашот волоча,
И наземь текли с него реки.

А восстановленное благополучие совсем просто и буднично:

Сменил он одежду, умылся, согрел
Над печкой дрожащие руки...

Но контраст человеческой малости и огромности полярного мира опять возвращается и в этом контексте:

И только потом принялись за еду
И час провели в разговоре
Усталые люди в избушке на льду
Среди необъятного моря [Там же].

Таким образом, мы можем вычленим три значимых лексических пласта произведения по степени уделенного им объема текста:

1. Доминирующая описательность, в которой подчеркнуты статические свойства природы, нагнетается ощущение тоски, беспредельности, угрюмости, мертвенного холода.

2. Динамика человеческой деятельности, эмоционально акцентированная, но пронизанная тревогой, опасностью, драматизмом, безнадежностью или одиночеством и нигде не скрашенная светлыми и жизнеутверждающими эпитетами.

3. Та же человеческая деятельность — в будничных или лаконично-деловых тонах, причем благополучные моменты оказываются самыми будничными.

Теперь пора вернуться к проблемам стиля, ведь мы отталкиваемся от утверждения, что стиль для Маршака воплощал начало мировоззренческое, философское. Таким «внутренне своим» стилем, выражающим наиболее близкую ценностную систему и эмоциональный строй, для Маршака, по мнению М. Л. Гаспарова и Н. С. Автономовой [Гаспаров, Автономова 2001, с. 405], стала классика русского романтизма. В самом деле, казалось бы, романтический стиль более всего подходит для героического сюжета. Но не нужно механически проецировать на романтизм крайне зауженное понятие «романтики», романтизм гораздо сложнее именно в мировоззренческом своем аспекте.

В «Ледяном острове» мы найдем слова и словосочетания, словоно пришедшие из иной поэтической эпохи: далеких селений; ...напролет, гоня неотвязную дрему; горные стремнины; отвратил; И снова могучая сила / Его на лету подхватила; с холодных высот; по бледному своду; недругом лютым; возвещают; в самую злую из горьких минут.

Такого обилия архаики (конечно, здесь речь об архаике относительно советской поэзии, архаике XIX в., а не «глубокословной славенцизне») мы больше не найдем ни в одном из детских стихотворений Маршака. Но чувствуется в этой стилистике не романтизм Жуковского, а, скорее, зрелый Пушкин. Обратим внимание на размер — четырехстопный амфибрахий. Единственный, зато какой выразительный, пример четырехстопного амфибрахия у Пушкина — «Песнь о Вещем Олеге».

Гораздо чаще этот размер встречается у другого русского поэта — А. К. Толстого. Перечислим произведения, написанные им в этом метре: «Василий Шибанов», «Гакон Слепой», «Забыл свою веру, забыл свой язык...», «Змей Тугарин», «Довольно, пора мне забыть этот вздор!», «Дробится и плещет...», «К Роману Мстиславичу...», «Канут», «Не пенится море, не плещет волна...», «С ружьем за плечами...», «Песня о Гаральде и Ярославне», «Песня о походе Владимира на Корсунь», «Пустой дом», «Садко», «Слепой», «Три побоища». Из них благополучно заканчиваются «Змей Тугарин»,

«К Роману Мстиславичу...», «Песня о Гаральде и Ярославне», «Песня о походе Владимира на Корсунь» и «Садко». Оптимистичен лирический этюд «Дробится и плещет...». Относительно благополучен финал «Слепого», но суть его, скорее, в философском осмыслении неудачи. Трагичны «Василий Шибанов», «Гакон Слепой», «Канут» и «Три побоища». Драматичны «Забыл свою веру...», «Довольно, пора мне забыть этот вздор!», «С ружьем за плечами...» и «Пустой дом» (более ранняя редакция — «Забыл свою веру...»).

По тональности (в том числе и сугубо фонетической), стилистике и общему настрою «Три побоища» и «Пустой дом» ближе всего к «Ледяному острову», а именно к тем фрагментам текста Маршака, которые несут черты романтического стиля (описания Севера — 1-й лексический пласт и «драматической» человеческой деятельности — 2-й лексический пласт).

Обнаруживается также неожиданная переключка сна о поезде и баллады «Канут» (по принципу центона):

И снилось больному: он едет в Москву [Маршак 1958, с. 173];
Он едет к беде неминучей [Толстой 2001, с. 231].

Собственно, сон больного — именно о «неминучей беде».

Есть и почти буквальная текстуальная переключка с «Пустым домом» первой части «Острова», которой мы пока не касались (легенда про Удрест):

Книги покрыла столетняя пыль,
Червь переплеты их ест [Маршак 1958, с. 171];
Их пыль покрывает, и червь их грызет [Толстой 2001, с. 174].

Разумеется, все эти переключки и соответствия — гипотеза, но гипотеза, исходящая из существующих на данный момент изысканий о принципах стилистики Маршака. В статье А. Ивича «Ледяной остров» без обиняков назван «балладой» [Ивич 1969, с. 107]. Это, разумеется, не баллада в народном духе. Маршак переводил немало баллад из народной английской поэзии, некоторые воспроизведены им в четырехстопном амфибрахий, но композиция и стилистика их заметно отличаются от «Ледяного острова», который является балладой романтической, в которой крайне важны описательно-лирическая часть, настроение, эмоция.

Обратим внимание на другие стихотворения Маршака, написанные четырехстопным амфибрахийем: «Две елки» («После праздника»), «Не знаю, когда прилетел соловей», «Последний фонарь за оградой», «Солнышко», «Счастье», «Ты много ли видел на свете

берез?...» (есть еще стихотворения периода Великой Отечественной войны — сатирические, по мотивам «Песни о Вещем Олеге», но там размер продиктован исходным текстом). Это не очень специфичный размер для лирики Маршака, однако стоит обратить внимание на содержательную часть: во всех названных стихотворениях присутствуют развернутые природные образы, насыщенные отчетливой эмоцией и с явной метафоризацией. Как минимум три из них очень созвучны лирике А. К. Толстого: «Не знаю, когда прилетел соловей», «Последний фонарь» и «Счастье». Пожалуй, не зная, кем написано стихотворение про соловья, его можно вполне принять за текст Толстого. Приведем здесь две строфы для наглядности:

Ты издала дробь соловья улови —
И долго не сможешь уснуть.
Как будто счастливой тревогой любви
Опять переполнена грудь.
Тебе вспоминается северный сад,
Где ночью продрог ты не раз,
Тебе вспоминается пристальный взгляд
Любимых и любящих глаз [Маршак 1962, с. 91].

И совсем по-толстовски звучит первоначальный вариант финала «Солнышка»:

Великое именем нежным зови —
Его не унизишь словами любви [Маршак 1970, с. 47].

Подчеркнем, здесь не идет речь о прямом подражании или столь любимом некоторыми исследователями «заимствовании», но с большой долей вероятности можно усмотреть здесь органичное восприятие строя поэзии А. К. Толстого, его интонационного рисунка, его звучания и его духа. На данном этапе изысканий это утверждение может быть только гипотетическим. Однако это самая ближайшая аналогия в русской поэзии: ничего похожего у Пушкина, Лермонтова и тем более Жуковского найти нельзя. Так что приходится остановиться на предположении, что четырехстопный амфибрахий для Маршака ассоциировался преимущественно с поэтикой Толстого, вполне возможно, что и неосознанно, а именно «в тоне и духе», по слову М. Бахтина.

Но как в таком случае подобную аналогию согласовать с предыдущим утверждением о декадентском мотиве тоски? Ответ один — через культурный код, который был воспринят модернизмом от романтизма. К символизму Блока и Анненского это имеет самое близкое касательство. Мотив тоски, безнадежности и уныния

мы встречаем и у А. К. Толстого в том же «Пустом доме» или «С ружьем за плечами...». Цветовая гамма «Ледяного острова» ближе декадентской эстетике, однако преимущественные средства ритмического и фонетического стихотворного выражения Маршак берет из русской классической поэзии, активируя и актуализируя таким образом общее в этих течениях.

Любопытно, что «Ледяному острову» предпослан эпиграф из стихотворения Языкова, романтика более раннего, нежели Толстой, но процитированное стихотворение противоположно «Острову» не только по размеру и тону, а и по смыслу. «За далью непогоды» герой Маршака встречает вовсе не «Блаженную страну», а страну мрачную, мертвенную и враждебную.

Таким образом, героическая «романтика» оказывается поглощенной более глубокой сущностью романтизма. Что же составляет эту сущность на философском уровне? Разумеется, это философия природной стихии, отнюдь не всегда «целительной», но всегда более истинной и могучей, чем слабый разум человека. Человек может слиться с ней, или бросить ей вызов, или созерцать это могущество в «страхе и трепете», но всегда с уважением. Не случайно именно в романтическую эпоху родился знаменитый труд Серена Кьеркегора, положивший начало экзистенциализму именно как самосознанию человека перед лицом властных и необоримых сил; доминанта этой философии — «мужественное отчаянье».

Не ставя знак равенства между романтизмом и экзистенциализмом Кьеркегора («Страх и трепет» был создан уже в 1843 г., в период развившегося и постепенно угасавшего романтизма), мы должны признать несомненную их близость. Экзистенциализм был порожден эпохой романтизма, но никак не лежал в основе его, однако вместе с романтизмом яростно сопротивлялся рационалистическому взгляду на мир и человеческую судьбу. «Мужественное отчаянье» вызрело в недрах романтизма, и дух его, равно как отважно-горькое признание силы рока и стихий, полностью воплощены балладами и лирикой Толстого.

Однако Кьеркегор поманил нас в нашем изрядно причудливом путешествии к холодным берегам Норвегии. Последуем за ним, чтобы не упустить из виду «сказочный остров Удрест», а точнее — «Ут-Рёст». Именно так это название вымышленного острова выглядит в последней редакции пересказа для детей книги П. К. Асбьёрнсена «На восток от солнца, на запад от луны», выполненной коллегами Маршака — переводчицами и сотрудницами Ленинградского от-

деления Детгиза А. Любарской и Т. Габбе. Собственно, в книге Асбьёрнсена для детей обозначен пересказ именно Любарской, но посвящена она Т. Габбе. Несомненно, история их совместной работы над книгой могла бы дать ответы на некоторые загадки первой, «легендарной», части «Ледяного острова». Например, о каких «старинных книгах» пишет Маршак? Существует как минимум один более ранний перевод сказки С. М. Макаровой, опубликованный в издании сказок издательством Вольфа в 1901 г. Там волшебный остров назван именно Удрестом.

Скорее всего, Маршак помнил именно тот перевод. Но, так или иначе, в стихотворной легенде мы найдем мало общего с сюжетом норвежской сказки. Скорее этот сюжет согласуется с эпиграфом из Языкова: сказочный Ут-Рёст — это волшебный остров благополучия и изобилия, совсем не похожий на место обитания двух советских полярников. Впрочем, и рыбак Матиас из сказки вовсе не романтический герой. Оригинал книги Асбьёрнсена действительно могла покрыть «столетняя пыль», ибо вышла она в Норвегии в 1841 г. Перевод Макаровой вряд ли был доступен новым поколениям. При этом не знать о работе Любарской и Габбе над новым переводом Маршак никак не мог. Скрытое посвящение репрессированной коллеге?

Конечно, Габбе была отпущена уже в 1938 г., а ко времени создания «Ледяного острова» пережила (с огромными лишениями) Ленинградскую блокаду. Но в сталинские времена и при подобных обстоятельствах такое посвящение в открытой форме было невозможно. Стоит заметить, к слову, что отцом Тамары Габбе был... военврач... Случайны ли все эти совпадения?

Важное свидетельство современницы:

Тридцать лет она была первым редактором С. Я. Маршака, редактором негласным, неофициальным, другом, чей слух и глаз нужны были поэту ежедневно, без чьей «санкции» он не выпускал в свет ни строчки. Я не раз была свидетельницей этой их совместной работы. Сначала — ученица Самуила Яковлевича, один из самых близких единомышленников в знаменитой «ленинградской редакции» детской литературы, в 30-х годах Тамара Григорьевна стала самым требовательным редактором самого поэта [Смирнова 1966, с. 295–296].

Эти слова написаны в 1946 г. к первому выпуску «Были и небыли», тем же годом датирован и отзыв самого Самуила Яковлевича. Он с большим вниманием следил за работой Тамары Григорьевны. Однако до 1966 г. книга, получившая положительные отзывы Чуковского и Твардовского, так и не вышла. В том же 1946 г. создается и «Ледяной остров». И Т. Габбе вряд ли могла не знать подробностей работы Маршака над этим произведением.

О тесном ее дружеском и творческом общении с Маршаком можно много почерпнуть из дневников Л. К. Чуковской [Чуковская 2001, с. 128–157]. Но темы наших изысканий там не отражены. В любом случае работа Любарской и Габбе над пересказом Асбьёрнсена для советских детей именно снимала с книги «столетнюю пыль».

Похоже, наш путь среди загадочных островов становится чересчур извилист или может показаться таким стороннику благонамеренной оценочной характеристики. Но из чего только не растут стихи? И вовсе не всегда «из сора». Как мы увидим, «странным» оказался и герой произведения, на первый взгляд, весьма прямолинейного.

Странным, не в смысле происхождения, а в аспекте той роли, которая отведена ему Маршаком. Героя романтического произведения, но, по сути, отнюдь не романтика. «Ледяной остров» ему и посвящен — капитану военной службы П. И. Буренину, с которым Маршак встречался лично. О чем они говорили? Вполне возможно, что и не «час провели в разговоре», а куда больше. Или — куда меньше, ведь оба занятые, «усталые люди». Одно очевидно, Буренин не стал бы повествовать о своем подвиге в романтическом стиле. Врач, прошедший войну, прыгавший с парашотом и не только «в седой океан, на изрезанный лед», а и за линию фронта, в партизанский отряд...

Не его ли голос — прямой, деловитый и простой — становится интонационной альтернативой романтическому началу в произведении?

Любопытен один пассаж из «Ледяного острова»:

Не в залах, где свет отражен белизной,
Где пахнет эфиром, карболкой,
А в тесной и темной землянке лесной
Из ран извлекал он осколки [Маршак 1958, с. 176].

Это реализм, вторгающийся в романтический дискурс: очень надеюсь, что читатели хотя бы гипотетически могут представить, какова реальность работы врача в землянке и насколько она далека от торжественности. Ну, а читатели Маршака?

Мы вновь подступаем к загадке произведения — загадке адресата. Периодически в работах, посвященных Маршаку, высказывалась мысль: его поздние произведения содержат нечто, не свойственное прежней «детской» поэзии. Об этом пишет М. Гаспаров [Гаспаров 2001, с. 422], этого отчасти касаются М. Петровский и А. Ивич, М. Гаспаров и А. Ивич [Ивич 1969, с. 105] пишут о «не-детских» поэтических средствах применительно к позднейшей редакции «Мистера Твистера», но Ивич также замечает, что герой «Ледяного

острова» отличается от предыдущих героев (именно в смысле героизма и героических сюжетов), в частности, «неизвестного героя» [Там же, с. 107]. Он же без всяких оговорок называет «балладой» не только «Ледяной остров», но и «Почту военную» [Там же, с. 107, 110], хотя это произведение крайне далеко от жанра баллады в любом смысле.

Есть, впрочем, в «Почте военной» несколько очень важных моментов, примыкающих к предмету нашего исследования. Отчасти это тема Великой Отечественной войны. Но война в новой «Почте» предстает совсем иначе, чем в большинстве произведений Маршака, так сказать «идейно акцентированных». Это будни войны, по строгости средств описанные почти в духе «Василия Теркина». Но в этой строгости и концентрируется подлинный драматизм, далекий от «Баллады о пятнадцати» того же Маршака. «Почта военная» и написана преимущественно хореем — размером «Теркина».

Отметим прежде немислимый для детской пионерской поэзии эпизод «Почты военной»: письмо пришло, но неизвестно, жив ли сейчас отправивший его солдат. Когда отправлял — был жив. И об этом сказано самыми простыми словами — об одном из самых мучительных психологических моментов войны, постоянном ожидании гибели родного человека. «Мужество отчаянья»... Невыносимое, но неизбежное признание этой возможности перед лицом огромной беды. Об этом не скажешь лихо или с пафосом грандиозности.

Но есть еще один существенный момент в «Почте военной», который нельзя упускать. Вот эти строки:

Но Житкова нет на свете,
А читатели мои —
Этих лет минувших дети
На фронтах ведут бои [Маршак 1958, с. 148].

Позвольте! А что же нынешние дети войны — не читатели Маршака? Почему же «мои» — это те, которые повзрослели? Конечно, имеются в виду читатели первой «Почты» — любознательно-веселой, беззаботной. Нынешние дети — другое поколение. Никто не отказывал им в праве быть «его читателями», т. е. адресатами «Почты военной» и последующих произведений. Но с прежними детьми связано иное ощущение, те были не только до войны, но и до разгрома Ленинградского отделения «Детгиза» в 1937 г. Здесь ощущается совершенно особая мысль — о некой «точке невозврата». То, что было написано тогда, уже нельзя вернуть. Тех слов, того настроя, того мира уже не будет.

В 1946 г. Маршак потерял младшего сына Яшу, мучительно и безнадежно умиравшего от туберкулеза. Медицинская тема была сопряжена для поэта с самым болезненным личным переживанием. В письмах его 1940-х гг. это напряжение ожидания, страха, надежды и отчаяния читается весьма отчетливо.

Да, врачи спешат на помощь, но в некоторых случаях они бессильны. Вполне вероятно, что образы врачей в «Ледяном острове» пронизаны той зловещей драматической тревожностью, которая была глубоко пережита самим Маршаком у «бессонных ворот больницы» и при звуке гудка «Скорой помощи», летящей спасти... Но так в итоге и не спасшей...

В начале этой статьи мы перекрыли путь самоанализу, но анализ чужой души и чужих переживаний — не менее рискованное дело. Снова приходится подчеркнуть, что все эти рассуждения — гипотеза. Однако та гипотеза, без которой практически невозможно говорить о каких-то объективных сторонах поэзии, воплощающих переживания самые сокровенные.

Адресат Маршака — в любом случае не глухой читатель. Уже давно известно, что в детской советской литературе авторы высказывали и воплощали нечто, что было так или иначе невозможно воплотить в литературе «взрослой». Это относится, в первую очередь, к коллегам Маршака по Ленинградскому отделению «Детгиза»: Хармсу, Введенскому, Шварцу, Габбе... Но в данном контексте сложно судить и о преднамеренности поэта. Мы уже говорили, что следование поэтике Толстого вполне может быть неосознанным, мы вправе предполагать сильнейший импульс поэта выразить то, что выше было столь досконально разобрано.

Аспекты, что рассмотрены выше, несколько иного плана, нежели «скрытые послания» того же Шварца, которые можно вывести из логики сюжета и реплик персонажей его пьес. Ничего похожего нет в «Ледяном острове». Поэтический инструментарий обращается не столько к интеллекту «дешифровщика» (хотя сам же Маршак говорил о подобных посланиях в своей сатире, но сатира — другой тип художественной коммуникации), сколько к непосредственному эмоциональному восприятию целостного строя произведения. В таком случае «послание», осознанное или нет, Маршака в «Ледяном острове» должно было прочитываться именно на этом уровне: философия через стиль, дух через тон.

Именно поэтому и не должен смущать «сталинский» финал произведения. На фоне всего этого поэтически-философского массива Сталин — не более чем обязательная нашлапка, куда слабее связан-

ная с контекстом, чем даже в стихотворении О. Мандельштама «С примесью ворона голуби». Но чем же заменил Маршак Сталина в последующем варианте финала? Ничем, он просто повторил рефрен предыдущего фрагмента с пятью «невозможностями», и во всех последующих «бессталинских» переизданиях финалом стало — «нет ходу»! Да еще и с восклицательным знаком.

Исследовать работу Маршака над правкой нужно с лупой — по черновикам, корректурам и гранкам. Не имея такой возможности, приходится обратиться к другим исследователям, которые, возможно, продолжат тему «Ледяного острова». Но какова бы ни была история этих правок, в финале — все то же бесповоротное, ударное отрицание.

Оно имеет двоякую природу и в плане интонационной интерпретации. На идеологически благонамеренном уровне она вполне может звучать так: и даже такую-то невозможность превзошел наш отважный советский герой! И это-то ему нипочем! Но на уровне философском, глубоком и системном акцентно получается расставить совсем иначе: подлинное преодоление и в том, чтобы знать это «нет ходу», понимать и внутренне принимать всю неколебимую мощь и громадность грозящего природного начала и собственную возможную обреченность.

В таком случае адресат «Ледяного острова» очерчен более ясно: это совсем не обязательно человек, знающий Толстого, но это человек, знакомый с подлинной горечью отчаяния, знающий ужас и свою малость перед подлинной бедой, трагедией, силой непреодолимых обстоятельств, пропустивший это через себя, возможно, даже раненный этим ощущением, но обретший совсем иной взгляд на мир и свое место в нем. Несравненно более взрослый и строгий взгляд, чем бодрая готовность к труду и обороне и уж тем более — к покорению реки.

Это человек, знающий, что усилия могут быть бесполезны, но все равно идущий сквозь этот не ведающий снисхожденья мир и сквозь свой собственный ужас. Человек без иллюзий и не требующий иллюзий. Возможно, тот самый читатель, который радовался довоенным стихам Маршака (с учетом того, что и довоенное-то детство в СССР отнюдь не было беззаботным и лучезарным), а потом ждал письма военной почты, изведав в окопах то, что невозможно выразить детскими стихами (да и взрослыми не очень-то), преодолевал непреодолимое с тем самым последним «мужеством отчаянья». Заглянувший в бездну и шагнувший в бездну. И эта бездна говорит с ним строками Маршака — чеканными строками трагической баллады,

воюющими и стонущими ассонансами, то набатно-похоронными, то скрежещущими и свистящими аллитерациями, мертвенным холодом бледной и безбрежной пустыни.

И противопоставить ей можно только самое простое и строгое, самое будничное. «За далью непогоды» встречает не «Блаженная страна», а такие же усталые и маленькие люди в маленькой избушке, которую надо выскоблить, оснастить выстиранным парашютным шелком и приниматься за работу. Помочь и просто быть рядом, не покоряя никаких бурных вод и не ощущая себя властителем природы. И это малое драгоценней всех грандиозных свершений. Те самые «простые вещи», о которых писал когда-то Маршак для детей, окружают героев «Ледяного острова» в избушке. Вещи, которые помогают жить. Единственная строчка, звучащая неожиданной лаской и теплом, в этом произведении: «Придет катерок через восемь недель».

Кстати, этот катерок меня в детстве и прошибал на слезу после всего пережитого ледяного ужаса. Этим мягко-усталым, простовато-добрым диминуэндо и хочется закончить наш путь среди огромного и жестокого — к малому и человеческому. С надеждой, что кто-то из последующих исследователей творчества Маршака рискнет обратиться к подробностям создания «Ледяного острова», подтверждая или отрицая предложенные здесь гипотезы, разгадывая загадки или находя новые.

Источники

- Маршак С. Я. Избранная лирика. М.: ГИХЛ, 1962. С. 91.
 Маршак С. Я. Собр. соч.: в 4 т. М.: ГИХЛ, 1958. Т. 2. С. 173.
 Маршак С. Я. Собр. соч.: в 8 т. М.: Худ. лит., 1970. Т. 5.
 Маршак С. Я. Стихи для детей. Л., 1950.
 Толстой А. К. Собр. соч.: в 5 т. Т. 1. М.: Терра, 2001.

Исследования

- Гаспаров М. Л. Маршак и время // Гаспаров М. Л. О русской поэзии. СПб.: Азбука, 2001. С. 422.
 Гаспаров М. Л. Автономова Н. С. Сонеты Шекспира — переводы Маршака // Гаспаров М. Л. О русской поэзии. СПб.: Азбука, 2001. С. 389–409.
 Ивич А. Заметки о детских стихах Маршака // Воспитание поколений: О советской литературе для детей. 4-е изд. М.: Дет. лит., 1969. С. 112.
 Смирнова В. Об этой книге и ее авторе // Габбе Т. Быль и небыль. Новосибирск, 1966. С. 295–296.
 Сухарев С. Л. Два «Тигра» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.proza.ru/2010/03/28/845>.
 Чуковская Л. К. Памяти Тамары Григорьевны Габбе // Знамя. 2001. № 5. С. 128–157.

О. Розенблюм

ЗОЯ КОСМОДЕМЬЯНСКАЯ: ЭВОЛЮЦИЯ «ГЕРОЯ» КАК «КУЛЬТУРНОГО ГЕРОЯ» В 1940-Е ГОДЫ

Статья посвящена анализу понятий «герой» и «культурный герой» в применении к интерпретации образа Зои Космодемьянской в 1940-е гг. Автор прослеживает эволюцию образа Зои в трех основных произведениях о ней в этот период: в поэме М. Алигер, фильме Л. Арнштама и повести Л. Космодемьянской (Ф. Вигдоровой). Ключевым для статьи является вопрос о том, как эволюционировала функция «героя» и как менялись способы его соотнесения со «всеми» («обычное»/«экстраординарное»).

Ключевые слова: герой, культурный герой, героическое, обыкновенное, экстраординарное, норма, образец, Зоя Космодемьянская, Маргарита Алигер, Лео Арнштам, Любовь Космодемьянская, Фрида Вигдорова.

«Герой» или «культурный герой»? Эти значения иногда различимы, иногда неразрывно слиты, поэтому определим их для этой статьи. Есть контексты, в которых важно понятие именно «героического», то есть то, что должно быть совершено, чтобы некто был назван героем; таковы, например, дискуссии о герое 1930-х гг. И есть контексты, в которых не так важны личные характеристики героя и его поступки, как важно восприятие его самого, его статус в культуре, тот героический контекст, в который он вписан — в этом смысле мы будем говорить об эволюции значений «культурного героя». Иногда «герой» становится «культурным героем», иногда эти значения не соединены (и тогда, например, «культурным героем» может быть назван Винни-Пух¹).

В 1930-е «герой» стал важен. На протяжении нескольких лет шли бурные дискуссии о том, кто может считаться героем. Статья Елены Усиевич в «Литературном критике» (1938)², отнюдь не единственное свидетельство тогдашней актуальности дискуссий о герое, собрала в себе набор ключевых значений: герой как персонаж, герой как обычный для нас (для общества) человек; «героизм» как типическое (правильное действие обычного человека) и как экстраординарное. Кажется, что значения выдающегося и типического сплетены и перепутаны. И понимать это современный читатель должен как

угодно: выдающееся, но такое же, как у других; простое, обычное, но правильное и поэтому героическое. Кажется, что это сплетение и неразрывность выдающегося и типического (за которыми стоит где-то вопрос: а насколько уникален путь каждого?) в войну как раз обретут свою цельность: герой — тот, кто прошел всем доступный и привычный путь, но совершил то, чего другие еще не совершили. Хотя и могут. Все могут быть такими, как Зоя Космодемьянская. Кажется, что в самом начале войны, с появившимся весомым обоснованием понятия «герой» (не герой, к примеру, трудовых буден, а герой, совершивший военный подвиг), с перенесением внимания на изображение героической смерти, большее значение, чем прежде, приобрело конструирование биографии героя как пути, истории: стал важен образец идеальной биографии в его соотнесенности с другими советскими людьми, и именно в этом качестве нам важны способы создания образа Зои Космодемьянской в 1940-е гг.³

Здесь интересно многое: как, какими средствами задается сама идея существования образца, нормы, как задаются сами эти норма и образец, каким должен быть этот образцовый персонаж, как соотносятся в данном случае два значения слова «герой» («герой» / «культурный герой»), какими характеристиками должен обладать герой и какие функции он должен выполнять, чтобы быть культурным героем, является ли герой (культурный герой) воплощенной нормой или воплощенной экстраординарностью? Как во втором случае конструируется норма (образец)? Как создаются и соотносятся в этом герое стереотипное и индивидуальное? Нормальное и индивидуальное? И, наконец, последний вопрос: (культурный) герой, задающий образец биографии, — имеет ли он сам право на биографию, на историю, на развитие, на событийность?

Речь пойдет о трех произведениях о Зое Космодемьянской, написанных и опубликованных в течение 10 (даже 9) лет:

1. Поэма «Зоя» Маргариты Алигер (1942). Первый значительный (не газетный) текст о Зое, начатый после статей Петра Лидова в «Правде»: первая статья которого, впрочем, еще была о Тане («Правда», 27 января 1942 г.), во второй уже называлось настоящее имя погибшей, и там же впервые было рассказано о Зое что-то биографическое («Правда», 18 февраля 1942 г.). Сталинская премия 2-й степени; в школе учили отрывки наизусть (отрывок о казни).

2. Фильм «Зоя» Лео Арнштама (1944). Сталинская премия 1-й степени. Фильм снят на Союздетфильм, восстановлен в 1967 г. на киностудии им. Горького.

3. «Повесть о Зое и Шуре», впервые опубликованная в 1950 г. и многожды переиздававшаяся⁴ (с постоянными дополнениями, характер которых тоже очень любопытно прокомментировать). Авторство матери погибших Зои и Шуры — Любови Тимофеевны Космодемьянской, литературная обработка Фриды Вигдоровой, на самом деле и написавшей повесть⁵.

Авторы всех трех произведений (в последнем случае под автором я имею в виду именно Вигдорову) много общались со свидетелями — с родными Зои, с ее одноклассниками, учителями, с выжившими партизанами — и знали о ней довольно много. Тем примечательней сходства и различия интерпретаций образа — вызванные не столько разностью знаний, сколько разностью задач, времени создания произведения, их жанров (поэма — повесть) и медиа (литература — кино).

«Зоя» Маргариты Алигер (1942)

В печати М. Алигер вспоминала, как передавали из рук в руки номер «Правды» со статьей П. Лидова о повешенной девушке Тане и как, уже позже, она решила написать о Зое. Впрочем, в частных разговорах 1970–1980-х гг. она рассказывала, что ее вызвали и заказали поэму. Весьма вероятно, что этот заказ был сделан через посредничество Фадеева, понимавшего, что у человека, поэму которого Сталин одобрит, литературная биография сложится благополучно.

«Характер героя должен был стать основой поэмы <...>»⁶, — это значимая проговорка. Собирая материал вместе с создателями фильма о Зое, вместе с ними разговаривая с родственниками, одноклассниками, очевидцами, М. Алигер взяла, однако, за основу не столько эти свидетельства, сколько те самые статьи в «Правде», где акцент делался на том, что Зоя умела добиваться своего, была бескомпромиссна, много читала. Важно, что свою задачу создания характера М. Алигер не выполнила — читатель поэмы действительно может сформулировать, какие черты были присущи Зое, однако ее характер подан не как набор индивидуальных черт. Также и описание внешности Зои, которое дал П. Лидов в газете, М. Алигер опустила, отказавшись от индивидуализирующих характеристик⁷ и создав ту самую схему, которая превратит советскую Жанну д'Арк в норму, доступную каждому⁸.

Поэма начинается с изображения ситуации-нормы (status quo) — счастье (и именно status quo разрушает война). Счастье как тему, как рамку для повествования, невозможно не заметить во всех трех

разбираемых произведениях. В поэме М. Алигер есть счастье, собственное молодым, а есть счастье, до которого нужно дорасти, это естественный рост советского человека. Счастье Зои описано в основном через события, важные для всей страны (победы в Испании, успехи Папанина, осуществление того, «что увидеть Ильич хотел»).

Вслед за «счастьем» в поэме вводится «правда», они идут в паре — счастье как правильный выбор, как выбор «правды»⁹. Правда, как и счастье, становится более яркой и зрелой по мере роста, это одновременно и рост, созревание личности, и некоторые закономерные для каждого советского человека этапы пути («Твоя пионерская правда росла, / твоя комсомольская правда мужала. / И шла ты походкой, летящей вперед, / в тебе приоткрытое ясное завтра, / и над тобою, как небосвод, / сияла твоя большевистская правда» [Алигер 1952, с. 13–14]). Рост, взросление показаны во все большем приобщении к многочисленным «всем», в самоидентификации с другими, в приобретении черт других благодаря интеграции в некую общность.

Переживания Зои касаются той общности, к которой она принадлежит (все советские люди). Очень четко в поэме создается образ советских людей как единой семьи, объединенных общим центром, к которому все стремятся, — Москва и Сталин в Москве.

Севастополь. Ночь. Сапун-гора
тяжело забылась после боя.
Только вдруг взорвались рупора.
Это Сталин говорит с тобою.
<...> Между ленинградскими домами
о фанеру, мрамор и гранит
бился голос сильными крылами.
Это Сталин с нами говорит.
Предстоит еще страданий много,
но твоя отчизна победит.
Кто сказал: «Воздушная тревога»?
Мы спокойны — Сталин говорит.
Полетела радиоволна,
понеслась вперед по белу свету.
Сталинская речь везде слышна,
для нее преград на свете нету.
Прижимают к уху эбонит
коммунисты в харьковском подполье,
клонится березка в чистом поле, —
Это Сталин с нами говорит [Алигер 1952, с. 30–31].

Семья в буквальном значении почти не изображена¹⁰, так же как и переживания Зои, не связанные с общей жизнью, так же как и

детство ее — разные, привычные для художественной литературы знаки, способы (гендерной, возрастной, психологической) индивидуализации героя здесь отсутствуют. Поэму Алигер иногда сравнивают с агиографическими текстами, но кажется, что ключевая разница именно в том, что агиографическим текстам, хотя и написанным в соответствии с определенным каноном, свойственно изображение уникального человека, и в этом изображении важно именно то, чем он отличается от всех остальных. Но у Алигер разными способами размывается сама идея уникальности.

Один из этих способов — сильнейший конструкт эмпатии (как раз и создающий образ единой советской семьи): все испытывают схожие чувства и потому могут друг о друге свидетельствовать, все всех понимают, ощущают, видят, слышат: автор — Зою, Зоя — Ленинград, Севастополь, мать и отца, погибшего солдата, его вдову¹¹. Зоя училась эмпатии по книжкам (сочувствие героям, сопереживание), научилась; эта способность к эмпатии и есть «финал роста» — культурный герой дозревает до подвига, все, что было до него, есть предыстория, и таким образом детство / история культурного героя есть что-то неполноценное, не само по себе ценное — собственно как детство и история они и не проявлены¹².

Оказывается важна не история этого роста — важно, что девочка вырастает, и страна вырастает. Зоя из того самого поколения, которое растет одновременно со страной. И об этом в поэме много: («...вырастай такому счастью впору, девочка богатая моя...»). Что дает сплетенность детства девочки и страны? То, что герой ощущает всех и все его помнят (то есть связан со всеми какими-то мистическими узами), то, что он такой же, как все, хотя в нем чуть ярче проявилось то, что одинаково у всех, то, что его рост отражает рост страны? Определим это именно таким образом: *эта сплетенность истории девочки и страны, «героя» и всех остальных в поэме Алигер и дает «культурного героя».*

«Зоя» Лео Арнштама (1944)

Первая из этих двух характеристик (сплетенность истории героя и страны) в фильме Арнштама вполне сохраняется: уходя в партизаны, Зоя говорит матери, что они, родители, родительское поколение, строили ДнепрогЭС, которого сейчас нет. То, что строили родители, разрушено, и она идет в партизаны. Это конец фильма, но с этой цитатой образуют своеобразную рамку кадры в самом начале, когда после попытки поджечь конюшню, после того, как ее

ловят, допрашивают, избивают, Зоя лежит на скамейке, и кадр как бы перелистывается, показывая похороны Ленина. Кажется, что это должны быть ее воспоминания, но Зоя, родившаяся в сентябре 1923-го, не может помнить похороны Ленина и Москву января 1924-го: это именно история страны, которая все равно в каком-то смысле Зоей помнится (она об этом думает) — при этом эта история страны дана именно в параллель к росту Зои, потому что дальше идут такие кадры:

— справка о рождении Зои, где значатся ее фамилия, имя, отчество, вес — 3400, цвет волос — темный;

— молодые, счастливые родители с ребенком, которые оборачиваются к зрителю — как бы застывая на фотографии из семейного альбома.

И обсуждают молодые родители будущее счастье Зои.

Как можно прокомментировать эти кадры?

Прежде всего, счастье снова дано как норма, как статус — страны и Зои, родившейся в этой стране. Но гораздо больше, чем в поэме (и это не может быть иначе в фильме), предлагается деталей и подробностей, претворяющих стереотипный образ во что-то менее стереотипное. Бестелесность Зои в поэме¹³, конечно, заменяется в фильме вполне очевидно — образом девочки, а потом девушки-старшеклассницы. Не так часто она одна в кадре, но несколько таких кадров есть, и камера сфокусирована на лице, на мимике¹⁴. И, наконец, вместо эмпатии, данной в поэме Алигер (то есть вместо фантазирования Зои, воображения Зои, ощущения Зоей других), появляются собственно другие.

Как с ними соотносится Зоя? В разных сценах видно¹⁵, что она отличается от одноклассников просто лично, по характеру: само появление других способствует индивидуализации героя.

В поэме важным учебником эмпатии для Зои были книжки. В фильме она тоже постоянно берет книжки в библиотеке, но ничего сверхзначимого в этом нет, эмпатия, создающая это единое «семейное» пространство («мы», «все», «мы все»), уже не нужна. Зоя растет, готовится к своему будущему подвигу не по книгам, на первый план выходит не задача понимания, ощущения «всех», а развитие в себе бесстрашия¹⁶. И здесь, может быть, не очень заметное, но важное изменение значения понятия «культурный герой»: он теперь в меньшей степени должен быть как все, он теперь должен отличаться, быть примером, быть ярче, сильнее других. Меняется значение «нормы»: не «обычность», а «образец». Меняется значение

«героического»: не экстраординарный поступок, но поступок, который не могли бы совершить многие другие изображенные здесь же.

Вероятно, это не случайность, а тенденция. Так, в том же 1942 г., когда была опубликована поэма Алигер, Твардовский пишет «Василия Теркина»; показателен характер его правки к поэме: описание Теркина как богатыря, опубликованное в фронтовой библиотечке газеты «На страже Родины» (издательство «Искусство», Ленинград, 1940)¹⁷, заменяется ставшим окончательным и знаменитым описанием¹⁸ Теркина: в 1942 г., когда еще отнюдь не очевидно, что будут такие победы, как под Сталинградом и под Курском, герой должен быть обыкновенным, потому что каждый может и должен стать героем. В 1944 г., после Сталинграда и Курска, заканчивается пора послаблений, политических и эстетических, и идея всеобщего единения, всеобщей одинаковости, схожести, близости уступает место образцу, до которого еще нужно суметь дорасти — и это есть возвращение к предвоенному варианту понимания героического.

В фильме два ракурса: героический, где Зоя один на один с теми, кто ее допрашивает, пытается (и в этом случае она довольно часто бывает одна в кадре, подолгу показывается ее лицо), и бытовой, где она растет рядом с одноклассниками (и там крупный план реже). Оба ракурса способствуют индивидуализации, выделению Зои (героя) среди других.

«Повесть о Зое и Шуре» Л. Т. Космодемьянской / Ф. А. Вигдоровой (1950)

Несколько существенных отличий книги Вигдоровой/Космодемьянской от двух предыдущих текстов о Зое: во-первых, жанр повести требует деталей, истории, характеров, а во-вторых, «Повесть о Зое и Шуре» написана после войны, когда уходит необходимость агитационной функции культурного героя.

Игры, книжки, история семьи, ее быт, черты, характеры. Это действительно история детства, со всеми его атрибутами, в том числе с историей становления личности, с деталями, эпизодами, которых много и которые не укладываются во что-то однозначно прочитываемое и потому назидательное. Но это не просто история становления личности (о том, какая она, — чуть подробнее ниже), это именно изображение детства, «детского»: с 1937 г., с рождения старшей дочери, Вигдорова вела, как его потом назвали, «Дневник матери», записывая туда детские словечки, вопросы — все, что происходило с ее дочерьми, и некоторые эпизоды дневника перекочевали в исто-



Илл. из книги Л. Т. Космодемьянской и Ф. А. Вигдоровой «Повесть о Зое и Шура» (1950).

рию Зои¹⁹. И, кроме того, несколько уравнивает нормальность, «правильность» поведения Зои ее брат Шура²⁰, появления которого в тексте добилась Вигдорова. Зоя — олицетворение нормы как правильного, должного поведения, Шура — олицетворение нормы как поведения обычного, естественного, со всей естественностью озорства, нетерпения и т. п.: норм оказывается две — норма как должное и норма как естественное.

«Нормальное», серьезное, должное в поведении Зои теперь мотивировано — и характером, и обстоятельствами. Ее ранняя взрослость (ср. у Алигер: Зоя смотрит «не по-детски сурово») обоснована: смерть отца, необходимость взять на себя ответственность за брата и за хозяйство. Эта взрослость обретает биографическое наполнение и, соответственно, перестает быть приметой героя: Зоя не по-детски взрослая не потому, что она будущий герой, а потому, что ей надо взять на себя домашние дела.

Однако характеристики, однозначно свойственные герою, подчеркивающие его статус героя, в повести есть. Счастье по-прежнему одна из ключевых тем — главу «Горе» (о смерти отца) Вигдорова отбила у редактора, привычно выбрасывавшего из текста острое и негативное. Есть фраза о том, что мать один лишь раз слышала от Зои крик боли²¹ — и, конечно, он был вызван тем, что происходило в стране, а не в личной жизни, в жизни семьи. Но по тексту разбросаны эпизоды, показывающие переживания Зои, и в повести больше нет, как это было у Алигер, статусности эмоций. В повести слова

перестают работать как клише, как маркеры своего и чужого, они теперь могут значить разное, и это говорит о том, что Зою не нужно больше утверждать как культурного героя, она уже функционирует как таковой: «Повесть о Зое и Шура» Космодемьянской-Вигдоровой, независимо от того, как в ней будут расставлены акценты, с самого выхода в свет должна была существовать в контексте уже известных разошедшихся на цитаты поэмы и фильма, который в первый год проката посмотрели почти 22 млн зрителей. Если характеристики Зои в новом тексте будут изменены, она культурным героем быть не перестанет. Это уже другая фаза существования культурного героя, когда на смену агитационной функции приходят воспитательная, развлекательная — какие-то иные, не столь насущные как во время войны.

Уже не нужен этот образ ребенка, запоминающего Зою во время попыток (см. в поэме Алигер, в фильме Арнштама), уже нет призыва к солдатам, которые должны идти и мстить за нее. Действие, которое должно быть произведено после рассказа о Зое, теперь не столь важно — важнее становится образ Зои.

Норма присутствует в повести и как то, что должно быть, и как то, что есть, и как правильное, и как естественное, и как простое, и как экстраординарное. Но экстраординарное становится более значимо. В повести Зоя оказывается встроена в ряд героев-летчиков, за которыми она следит, убитого Кирова, солдат, сражающихся в Испании, папанинцев. Она читает об этих героях, размышляет, спорит, сопоставляет с ними себя. Эта отсылка к другим героям была в фильме («Она встречала Папанина!»), но в повести сопоставление с ними оказалось значительно усилено — добавляется пример Татьяны Соломахи, девушки из красногвардейского отряда, под пытками не выдавшей товарищей, пример Овода (и «Овода», кстати, читает и Соломаха — герои растут на примере других героев), пример Чернышевского, о котором Зоя пишет работу в школе: образ Зои встраивается не только в бытовой ряд, но и в ряд героический, индивидуализация и выделение среди других идут двумя путями — через описание бытового и через описание героического, которое теперь означает «не-ординарное». В понятии «культурный герой», когда мы говорим о начале 1950-х, становится уже не так важно, что он как все / един со всеми. Теперь важнее, что он выделен из ряда, он не такой, как все. Он «культурный герой», потому что он «герой».

Примечания

¹ Наиболее частое, привычное употребление понятия «культурный герой» связано с мифологией, фольклором (См., например: «В рамках первобытного фольклора именно мифы о культурных героях конденсируют положительный человеческий опыт, переносят в мифическое прошлое достижения человеческой мысли и труда. В своеобразной форме мифы идеализируют человеческую творческую активность и самостоятельность. <...> Мифический культурный герой не бог и, как правило, не объект религиозного культа» [Мелетинский 1958, с. 115]. Но вместе с таким определением, как «персонаж мифических повествований, действия которого направлены на создание или добывание для людей различных культурных ценностей», в словаре «Культурология», выпущенном издательством «Академический проект» в 2000 г., как первое приводится другое значение понятия, к мифологии отношения не имеющее — «<...> реальный человек, который благодаря своим моральным или профессиональным качествам превращен в культ, почитаемого человека, культурного лидера. Среди К. Г. называют мать Терезу, Грету Гарбо, Шерлока Холмса, Бертрана Рассела и др.» [Кравченко 2000, с. 301]. Другой пример использования понятия «культурный герой»: в 2008 г. в «Новом литературном обозрении» вышла книга «Веселые человечки: культурные герои советского детства», где как культурные герои рассматриваются Карлсон, Винни-Пух, Буратино, Электроник, Айболит, кот Леопольд, Чебурашка, Хрюша — герои детских книжек, мультфильмов, сказок, отнюдь не обязательно созданных именно в Советском Союзе и не всегда отличающихся именно своими моральными качествами.

² Подробнее о героях и их значении в этой статье см.: [Розенблум 2013, в печати].

³ Еще одно значение слова «герой» в применении к Зое Космодемьянской: она была первой женщиной, удостоенной во время войны звания Героя Советского Союза (посмертно).

⁴ В том числе: Ленинградское газетно-журнальное и книжное издательство, издательство «Детская литература».

⁵ См. воспоминания А. А. Раскиной: «Мама [Фрида Вигдорова. — *О. Р.*] работала штатным сотрудником редакции газеты «Комсомольская правда». В 1948 начали увольнять евреев из редакций газет и журналов. И маму уволили. Маму уволили, мама осталась без работы. В это время папа мой, который был сатирик и юморист (он писал пародии и эпиграммы, это была его работа, у него должна была уже выйти книжка пародий и эпиграмм литературных, под названием «Очерки и прочерки»), написал пародию на «Кружилиху» Веры Пановой, которая тогда вышла. Пародия называлась «Спешилиха». И вышла в журнале «Крокодил» в тот самый день, такое у папы было везение, когда в газете, по-моему, в «Известиях», опубликовали, кому дали Сталинские премии. И в это день мы все узнали, что «Кружилиха» получила Сталинскую премию. <...> Значит, папину книжку рассыпали, не печатают. Маму из редакции уволили. А, между прочим, семья, двое детей, как-то их надо кормить. И вот мама решила, что она возьмет и напишет книжку. А книжку о чем? О том, что ей хорошо известно, о молодой учительнице, о ее первых шагах. Написала. Книжка называлась «Мой класс». И вот вам, пожалуйста, работать в редакции штатным сотрудником было нельзя, а книжку можно было написать и напечатать. <...> к маме обратились с таким предложением, написать книгу. Это будет называться «литературная запись». Книга будет принадлежать Космодемьянской, матери Зои и Шуры, Любови Тимофеевне, вот написано «литературная запись Ф. Вигдоровой». Понятно, что книжку, конечно, мама сама писала, и писала, как хотела, давала Зое ее судьбу, какие-то эпизоды, которые были из других мест и с другими людьми случались, может быть, с ней самой» (Из интервью О. Розенблум с А. Раскиной, не опубликовано).

⁶ Ср. слова М. Алигер: «С той поры я неотступно думала о том, как приступить к работе. Характер героя должен был стать основой поэмы — я быстро поняла это, и вся моя работа была направлена на то, чтобы как можно глубже вникнуть в него, понять его, раскрыть его» [Алигер б.г.].

⁷ См. варианты описания Зои, при котором автор избегает деталей: апофатическое описание, или, точнее, описание, при котором больше внимания уделяется тому, какой Зоя *не* была («Какой же была ты тогда? Оскорбленной? / Страдающей? / Плачущей? / Нет, не такою. / Ты за ночь одну на глазах возмужала, / собралась, / ремни подтянула потуже <...>»); описание, в котором личное дано как нормативное, унифицированное — и фраза строится так, что неясно, действительно ли все это про Зою («Бывают на свете такие мгновенья, / такое мерцание солнечных пятен, / когда до конца исчезают сомненья / и кажется: мир абсолютно понятен»); другой вариант: то ли описание, то ли совет, то ли есть эта черта, то ли ее как раз нет («Горячась, не уступая, споря, / милая моя, расти скорей»); и, наконец, характеристики, которые должны описывать Зою, но описывают чье-то (например, одноклассника) отношение к ней («И вот / глянула косым коротким взглядом, / волосы поправила рукой, / озаренная какой-то тайной. / Так когда ж ты сделалась такой — / новой, дорогой, необычайной?») [Алигер 1952, с. 25–26, 5–6, 11, 19].

⁸ Сравнение Зои с Жанной д'Арк столь привычно для статей о Зое Космодемьянской (см., например, одну из лучших статей о Зое: [Sartori 1995]), что нам хотелось бы все-таки указать на разницу, заметную именно при анализе функций героя.

⁹ «Этот путь безжалостен и труден. / Да, но это счастье» [Алигер 1952, с. 16].

¹⁰ Единственным указанием на семью, на то, что вообще семья была, что Зоя была не единственным ребенком — строчка «дети подрастали без отца».

¹¹ «Далеко-далеко умирает боец... / Задыхается мать, иступленный рыдая, / страшной глыбой заваленный стонет отец, / и сирот обнимает вдова молодая. / Тихо так, что ты все это слышишь в ту ночь, / потрясенного мира взволнованный житель. / — Дорогие мои, я хочу вам помочь! / Я готова. / Я выдержу все. / Прикажете» [Алигер 1952, с. 38].

¹² Вступление к поэме — о том, как «девочка» сидит с книжкой, поет песню. Сколько лет этой девочке? Легко предположить, что это именно девочка, а не девушка — но потом вдруг оказывается, что действие происходит перед самой войной, история этой девочки как бы спрессовывается во что-то единое, история спрессовывается, время спрессовывается, детство спрессовывается [Алигер 1952, с. 5–7].

³ О стертости, незаметности одежды в советском кино 1940-х см.: [Дашкова 2007].

⁴ Кроме того, Зоя родилась не маленькой, крепкой (в «Повести о Зое и Шуре», наоборот, будет подчеркнута ее хрупкость в противовес Шуру). Непонятно к чему? Есть кадры, где она новорожденная? Или ее крепкость как-то связана с лицом? Непонятно...

⁵ Сцены с обсуждением, кто о чем из ребят мечтает, кто как представляет себе дружбу, кто как помогает в ликвидации безграмотности и т. д.

⁶ Практически единственный эпизод, когда Зоя в фильме показана в детстве, причем показана одна, — когда ее оставили на ночь одну (ее часто оставляют одну: родители работают в ночную смену или делают всю ночь стенгазету). Ее оставили одну, а в квартиру явно кто-то забрался, и сначала Зоя старается преодолеть страх и заснуть, потом решает преодолеть страх и сделать несколько шагов в темноте, чтобы включить свет. Она все время обсуждает сама с собой — боится она или не боится. Смело включает свет, и оказывается, что в комнату забралась соседская кошка.

⁷ «Вася Теркин? Кто такой? / Скажем откровенно: / Человек он сам собой / Необыкновенный. / При фамилии такой, / Совсе неказистой, / Слава громкая — герой — /

С ним сроднилась быстро. <...> Богатырь, сажень в плечах, / Ладно шитый малый, / По натуре весельчак, / Человек бывалый. / Хоть в бою, хоть где невесть, — / Но уж это точно: / Перво-наперво поест / Вася должен прочно, / Но зато не бережет / Богатырской силы / И врагов на штык берет, / Как снопы на вилы» [Твардовский б.г.]
⁸ «Теркин — кто же он такой? / Скажем откровенно: / Просто парень сам собой / Он обыкновенный. / Впрочем, парень хоть куда. / Парень в этом роде / В каждой роте есть всегда, / Да и в каждом взводе. / И чтоб знали, чем силен, / скажем откровенно: / Красотою надделен / Не был он отменной, / Не высок, не то чтоб мал, / Но герой — героем. / На Карельском воевал — / За рекой Сестрою. / И не знаем почему, — / Спрашивать не стали, — / Почему тогда ему / Не дали медали» [Твардовский 1976, с. 14].

⁹ См. воспоминания А. Раскиной: «Понятно, что книжку, конечно, мама сама писала, и писала, как хотела, давала Зое ее судьбу, какие-то эпизоды, которые были из других мест и с другими людьми случались, может быть, с ней самой. Например, так называемая ‘белая палочка’, про которую мама потом говорила: ‘И очень жалею, что ‘белую палочку’ отдала в эту книжку’, — когда уже сложности начались с Любовью Тимофеевной всякие» (Из интервью О. Розенблом с А. Раскиной, не опубликовано).

²⁰ См. воспоминания А. Раскиной: «<...> мама себе в заслугу ставила, что к ней обратились с тем, чтобы это была книга о Зое Космодемьянской, а она, когда познакомилась с Любовью Тимофеевной и разговаривала и с родственниками, и с друзьями и Зои, и Шуры, поняла, что это должна быть книга о брате и сестре, о сестре и брате, о семье, о школе, что как же без него. Он тоже погиб, он был танкистом, сторел в танке. И у нас с моей двоюродной сестрой Леной Вигдоровой, дочерью маминного брата, летчика, который, слава богу, остался жив, хотя всю войну летал и был ранен (он был моложе мамы, и Шура был моложе Зои), у нас ощущение было с Леной, что еще чуть-чуть и автобиографичности сюда вошло. Потому что Шура, в отличие от Зои, которая вся такая была правильная, был очень озорной мальчик. А уж мамин брат Изя, об этом мама сама говорила — о нем ходили легенды. Так что ей это все было понятно и внятно, и вышла книжка (не знаю, насколько Зоя была именно такой, всякое рассказывают, но это отдельно совершенно). А книга существует как книга о девочке, школьнице, с юношеским максимализмом таким, о брате, который совершенно этим не страдает. Довоенная школа, то, что маме было известно и понятно, Испания, война, все это время». (Из интервью О. Розенблом с А. Раскиной, не опубликовано).

² «...Мы никогда не ложились спать, не прослушав по радио сводку Информбюро. А в те первые недели невеселые это были сообщения. Зоя слушала их, сдвинув брови, сжав зубы, и часто отходила от репродуктора, не говоря ни слова. Но однажды у нее вырвалось: — Какую землю топчут! Это был первый и единственный крик боли, который я слышала от Зои за всю ее жизнь» [Космодемьянская 1951, с. 157].

Источники

Алигер М. Зоя. М.: Советский писатель, 1952.

Космодемьянская Л. Повесть о Зое и Шуре. Л.: Ленинградское газетно-журнальное и книжное издательство, 1951.

Раскина А. Б. Интервью с О. М. Розенблом (2011), не опубликовано.

Твардовский А. Василий Теркин. Книга про бойца. М.: Наука, 1976.

Твардовский А. Как был написан Василий Теркин (ответ читателям) [Электронный ресурс]. URL: http://lib.ru/POEZIQ/TWARDOWSKI/as_ter.txt

Исследования

Дашкова Т. Невидимые миру рюши: одежда в советском предвоенном и военном кино // Теория моды: Одежда. Тело. Культура. 2007. Вып. 3 (весна). С. 149–162.

Кравченко А. И. Культурный герой // Культурология: словарь. М.: Академ. проект, 2000.

Мелетинский Е. М. Герой волшебной сказки. Происхождение образа. М.: ИВЛ, 1958.

Розенблом 2013

Sartorti 1995 On the making of Heroes, Heroines and Saints // Culture and Entertainment in Wartime Russia / ed. by R. Stites. Bloomington and Indianapolis, 1995. P. 182–185.

Е. Душечкина

«ЕСЛИ ПЕСЕНКА ВСЮДУ ПОЕТСЯ...»

В настоящей статье речь идет об образе песни в том виде, как она представлена в советских песнях, в большинстве своем исполнявшихся пионерами. Моя работа основывается на материале более двухсот песен, созданных в промежутке между 1920-ми годами и «периодом застоя». Модель песни исследуется в нескольких параметрах: эпитеты, которыми она характеризуется, темами, которым она посвящена, действиям, которые она совершает, взаимодействием между песней и ее исполнителями и т. д. Советские песни, как показывают исследуемые тексты, обладают способностью вовлекать в акт пения других людей, как советской страны, так и других стран и континентов. В то же самое время, эти песни могут представлять и определенную опасность и даже быть разрушительными для их врагов, оставаясь при этом сами неуязвимыми. Этот образ песни является типичным для советских идеологических текстов и, наряду с некоторыми другими образами, составляют модель советского художественного сознания.

Ключевые слова: песня, пионеры, друзья, коммунизм, советский, счастье, петь, звучать, лететь, птица, препятствие, всемирное торжество.

Я озглавила свою статью цитатой из пионерской песенки, хорошо памятной тем, кто в 1950-х гг. был пионером. Песенка эта, написанная композитором Дмитрием Кабалевским на стихи Сергея Михалкова, называется «Веселое звено» и начинается словами «По улицам шагает веселое звено...». В соответствии с заглавием, статья, предлагаемая вниманию читателей, будет посвящена образу песни в советской (преимущественно — пионерской) хоровой песне: то есть я хочу показать, как песенный жанр словесно-музыкального искусства воссоздается и представляется в текстовой (словесной) фактуре того же самого жанра — как песня «видит» саму себя. Материалом для исследования послужили тексты, содержащиеся в песенниках 1940–1980-х гг., рекомендованных детским и пионерским учреждениям (школам, пионерским лагерям, домам пионеров) для хорового исполнения. Разумеется, я опиралась и на свой собственный опыт — опыт пионерки 1950-х гг. Ностальгия по детству пробуждала во мне желание использовать в первую очередь тексты, которые исполнялись в классическую, так сказать, пионерскую эпоху и которые (может быть, именно поэтому) кажутся мне наиболее показательными и характерными. Я имею в виду песни,



Песенники 1925 и 1927 годов.

созданные в период с 1922 г. (года образования пионерской организации и года создания первой пионерской песни «Взвейтесь кострами синие ночи...») по середину 1950-х гг. Однако ознакомление со сборниками песен следующих десятилетий убедило меня в том, что топика этого жанра изменилась не столь уж существенно и образы, созданные в предшествующую эпоху, не только продолжали жить и использоваться, но и развивались. Поэтому важным подспорьем оказались для меня и песни времени «оттепели» и «застоя». Существенный для данной темы материал содержит ряд текстов, которые были созданы для молодежных и взрослых хоровых коллективов, но которые, тем не менее, нередко включались в репертуар пионерских хоров и печатались в песенниках для пионеров. Зачастую они, особенно столь популярные, как знаменитая песня из кинофильма 1934 г. «Веселые ребята» («Нам песня строить и жить помогает...»), существенно влияли на формирование образа песни в пионерской песне, исполнялись детскими хорами и часто звучали по радио, почему я и сочла возможным (и даже необходимым) их использовать. Конечно же, далеко не все из того, что создавалось поэтами-песенниками и композиторами для детей, пелось и приобретало широкую известность, но и эти, малоизвестные, тексты весьма показательны,



Песенник 1937 года.

поскольку они сочинялись по готовым, утвердившимся шаблонам, во многом повторяют их, а порою доводят эти шаблоны до абсурда.

Моя работа основывается на материале более двух сотен текстов, в которых представлен (в большей или меньшей степени развернутый) образ песни. Для облегчения восприятия, приводя цитаты, я не даю ссылок на авторов слов и композиторов, поскольку в данном контексте мне это представляется не столь уж существенным.

В исследуемых текстах образ песни входит в ряд наиболее распространенных и излюбленных и в шкале ценностей занимает одно из первых мест, наряду с образами дружбы, мира, Родины, партии, Ленина и Сталина, неожиданно приобретая на этом фоне идеологическое звучание, а зачастую — становясь синонимом этих понятий (как, например, в песне «Ты с нами, Ильич дорогой», где имя вождя мирового пролетариата сравнивается с песней: «Великое, светлое имя, / Как песню, несем мы в строю» [Песни для детей 1953, с. 290]¹). В песенниках образ песни встречается регулярно, едва ли не в каждом втором тексте, хотя и не всюду представлен в достаточно развернутой форме. Топика этого образа определялась мною по ряду параметров: 1. *Эпитеты*, которыми наделяется песня и набор которых дал возможность получить представление о ее звуковой характеристике, эмоциональной оценке и отличительных свойствах; 2. *Тема*, которой посвящена песня или же сфера жизни, которой она принадлежит: песня о чем? — «песня о дружбе»; песня чего? — «песня дружбы»; 3. *Действия*, которые песня совершает и на которые она в принципе способна; 4. *Взаимоотношения* песни

ПЕСНЯ О ПАВЛИКЕ МОРОЗОВЕ
Текст С. Михалкова. Музыка Ф. Сабо.

НЕ ЗАТЯГИВАЯ
ЗА-ЛЕ-ГЛА ТЯ-ГА ВТУ-МА-НЕ
СЕ-РОМ ОТ БОЛЬ-ШО-ГО ТРАК-ТА ВСТО-РО
НЕ-ДЛЯ РЕ-БЯТ ХО-РО-ШИМ БЫЛ ПРИ-
МЕ-РОМ НА ДЕ-РЕ-ВНЕ ПА-ША ПИ-О-НЕР-
НА ДЕ-РЕ-ВНЕ ПА-ША ПИ-О-НЕР-

1. Залегла тайга в тумане сером
От большого тракта в стороне.
Для ребят хороши был примером
На деревне Паша-пионер. (2 раза).

2. Красный галстук Паша нес
недаром,
За учебу брался горячо.
Пряча хлеб, тая зерно в амбарах.
Не любило Пашу кулачье. (2 раза).

3. Был с врагом в борьбе
Морозов Павел
И других бороться с ним учил,
Перед всей деревней выступая,
Своего отца разоблачил. (2 раза).

4. За селом цвели густые травы,
Колосился хлеб, в полях звеня.
За отца жестокою расправой
Угрожала Павлику родня. (2 раза).

24 25

Текст из песенника 1937 года.

и ее исполнителей: как сами поющие относятся к песне, воспринимают ее, побуждают ее к действию и что она совершает с ними; 5. И, наконец — *воздействие* песни на слушающих ее, когда она, иногда вопреки их желанию, достигает слуха. Я допускаю, что выбранные параметры отнюдь не исчерпывают всех возможных свойств песенного образа, но и они представляются мне в достаточной мере показательными. На их основе вырисовывается весьма оригинальный феномен, который и может быть принят за модель песни в советской пионерской хоровой песне.

1. Приведу *эпитеты*, которыми наделяется этот образ. По своей *звуковой характеристике* песня, исполняемая счастливыми детскими голосами, прежде всего — *звонкая* и *звучная*, реже — *громкая*. Этими словами определение ее звуковой природы по существу исчерпывается. Остальные эпитеты дают ей *эстетическую* и *эмоциональную* оценку (песня *прекрасная, хорошая, любимая, солнечная*, благодаря чему она предстает как явление, отличающееся необыкновенной красотой и вызывающее полное расположение к себе как со стороны поющих, так и со стороны слышащих ее); *характер* (песня *веселая, счастливая, радостная, свободная, задорная, дерзкая, удалая, отважная, гордая*), благодаря чему она предстает в виде некоего *существа* («В ней *живое сердце* бьется» — 3, 12), причем существа предельно мажорного и достаточно своенравного, а также

КОСТЕР

Текст Л. Зимнего. Музыка О. Бернот

Модерато

46

47

Текст из песенника 1937 года.

физическую силу (сильная и даже могучая), судьбу (счастливая) и возраст (молодая, юная). Эпитет *новая*, нередко сопутствующий песне, возникает на основе противопоставления советской песни старым, дореволюционным, русским песням («*Новые песни придумала жизнь!*»), которые, в отличие от оптимистических песен советской эпохи, обычно характеризовались в поэзии как заунывные, печальные, тоскливые: «*Песня печальная, песня унылая*» [Музыка в зеркале поэзии 1986, с. 96]; «Звучит гармоника и песня раздается / Такая *грустная*, что за сердце берет» [Там же, с. 98] и т. п.

2. Изображенная в песне песня посвящена достаточно ограниченному кругу явлений: *дружбе / братству / верности* («О дружбе школьных дней <...> / Ты песню запоешь» [Антология... 1959, вып. 2, с. 70]; «*песня единства и братства*» [Песенник пионера 1984, с. 14]; «*песня верности*» [Пахмутова 1963, с. 48], *счастливой жизни* («*песня веселого детства*» [Песенник пионера 1984, с. 11]; песня «о завидной доле, о счастливой нашей судьбе» [Песенник пионера 1984, с. 11]; «*песню о счастье юность поет*» [Песенник пионера 1984, с. 55])², *миру и труду* («Наша песня, вольный вестник, / Славит мир и славит труд» [Песни для детей 1953, с. 214]), *Родине*, которая начинается «с той песни, что пела нам мать» [Тебе, олимпиец... 1972, с. 170] («В ней о *Родине* поется, / О тебе, моя страна» [Пахмутова 1963, с. 59]; «Здравствуй, песня веселого детства, / Славись *Родину*

К борьбе за дело Коммунистической партии
будь готов!

Д, 02 $\frac{Г-2}{962}$ Д, 02 $\frac{Г-2}{962}$

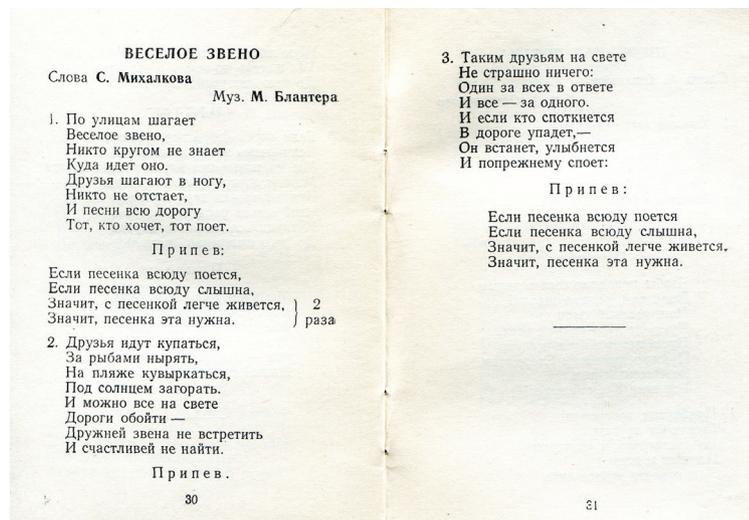
ДЕЛЕГАТУ ОБЛАСТНОГО И ГОРОДСКОГО
СЛЕТА-ФЕСТИВАЛЯ

ПИОНЕРСКИЕ ПЕСНИ

Одесса. 1956.

Песенник 1956 года.

ты» [Песенник пионера 1984, с. 11]; «Звени, наша песня, / От края до края, — / Песня *советской земли!*» [Антология... 1959, вып. 2, с. 158]; «Лейся, радостная песня, / О нашей *стране молодой!*» [Наша биография 1984, с. 61]); *Советской Армии* («Тебе, любимая, родная *Армия*, / Шлет наша Родина песню-привет» [Наша биография 1984, с. 59]), *партии* («Мы за *Партией* нашей идем / И о ней на просторах Отчизны / Наши лучшие песни поем» [Антология... 1959, вып. 1, с. 147]), *Ленину* (песня «о *родном Ильиче!*» [Песни для детей... 1952, с. 135]; «Наш великий вожатый, самый главный учитель, / Эта песня простая посвящается Вам» [Взвейтесь кострами... 1982, с. 8]; «Слова нашей песни согреты / Глубокой любовью к тебе» [Песни для детей... 1952, с. 209]); «*Сталину* мудрому, родному и любимому» [Песни для детей... 1952, с. 148] («радостная песня о великом друге и вожде» [Песни для детей... 1952, с. 141]; «о *Сталине* мудром, родном и любимом / Прекрасную песню слагает народ» [Песни для детей... 1952, с. 148]; «О самом первом нашем друге, / О нашем *Сталине* споем!» [Песни для детей... 1952, с. 301]). Формулировки типа: «И, может быть, скоро кто-то / Пропоет и обо мне» [Песни для детей... 1996, с. 227] становятся возможными лишь в лирических песнях и не ранее 1960-х гг.



Текст из песенника 1956 года.

Содержанием и темой песенного образа является, тем самым, выражение отношения поющих к своей жизни (дружной, счастливой, обеспеченной, изобильной), которая, как сказано в одном известном тексте, даже лучше, чем это обычно изображается в песне («И вот нам живется краше, / Чем в песнях о том поют» [Песни для детей... 1952, с. 15]), и к главным ценностным ориентирам: Родине, партии, «родному Ильичу». Именно им поющие дети обязаны своим счастьем и благополучием, а также и тем песням, которые они поют: «И цветы и песни — все для нас, / Мы об этом помним каждый час. / Это нам / Ты, страна, / Родина — моя Отчизна / Все даешь сполна» [Антология... 1959, с. 163].

3. Действия песни как явления звучащего, материализующегося в звуке человеческого голоса (в данном случае — коллектива детских голосов), прежде всего, характеризуются со стороны вызываемых ею звуковых ощущений: она «звучит»: «Песня звучит веселей» [Наша биография 1984, с. 62]; «И опять на лесах новостроек, / Наши песни сегодня звучат» [Пахмутова 1963, с. 39]³. Производимый ею звук «звонок», поэтому она не просто «звучит», — она «звонит»: «И будет песня звенеть над тобой в облаках» [Песенник пионера 1984, с. 125]; «Песня русская звонит» [Песенник пионера 1984, с. 22]; «Пусть звонит в полях и селах песня эта» [Песни для детей... 1952, с. 380]⁴.

Распространяющийся в пространстве звук / звон песни чаще всего изображается как полет: «Песня весны, лети, звучи» [Песенник пионера 1984, с. 77]; «песня летит над планетой, звеня» [Пахмутова 1963, с. 85]; «Песня в поле улетаёт» [Наши песни... 1971, с. 226]. Поэтому она и сравнивается с птицей: «песня — крылатая птица» [Наша биография 1984, с. 4]; «лети, наша песня, как птица» [Спортивные песни и марши... 1963, с. 82]; «И песни наши птицами / Над селами, станицами, / Над Родиной летят» [Спортивные песни и марши... 1963, с. 16]⁵. Передвигается песня в пространстве очень быстро, стремительно: она не просто летит — она несется, мчится: «Над землей песня звонко несется» [Песенник пионера 1984, с. 8]; «Мчись над Родиной труда, / наша песня...» [Песни ленинградских пионеров... 1945, с. 7]. Скорость ее полета иногда даже превышает скорость полета птицы: «Летит эта песня быстрее, чем птица» [Песни для детей... 1952, с. 148], и сама она приобретает крылья: «Уносится песня на крыльях мечты» [Спортивные песни и марши... 1963, с. 153]. Поэтический параллелизм «песня — птица» традиционен и логически оправдан; он основывается не только на сопоставлении полета птицы и распространения звука человеческого голоса, но и на сравнении птичьего пения со звучанием песни: «Песни, словно птицы, / В воздухе звенят» [Песенник октябренька 1984, с. 9]. Пионерская песня подхватила известный, многократно использованный ранее образ («Ой ты, песня, песенка девичья, / Ты лети за ясным солнцем вслед...» [Тебе, олимпиец 1972, с. 198]). Песня может передвигаться как в одном определенном направлении («Песни на Юг летят» [Наши песни... 1971, с. 34]), так и разноситься по воздуху во все стороны — литься, вестись, виться: «Наша песня вьется ввысь» [Спортивные песни и марши... 1963, с. 153]; «Светит солнце, вьются песни» [Песенник октябренька 1984, с. 33]; «Над миром песня мира реет, / Свободна и горда» [Песни для детей 1953, с. 217]; «Взвейся, песня молодая...» [Всегда готов! 1962, с. 111]⁶.

В своем полете песня не знает никаких границ, преград и пределов; она способна достичь любые сколь угодно отдаленные и скрытые от нее объекты: конечно же, она слышна Сталину в Кремле: «...в Кремле высоком / Слышишь ты, как мы поем» [Песни для детей... 1952, с. 18]; «Даже песню Сталин слышит, / Что в степи пастух поет [Песни для детского хора... 1983, с. 1]; она «звонит в полях и селах» нашей Отчизны, она звучит далеко «над родимым краем» [Сельские вечера 1979, с. 48] и разносится ветром по всей родной земле, становясь слышимой на далекое расстояние: «Ветер

носит песню новую, *далеко она слышна...* / Над землею плодородною, что навеки нам дана» [Там же, с. 61]. Она проникает в разные страны света («Песни на Юг летят, / Песни мерзнут во льдах» [Наши песни... 1971, с. 34]), переносясь за пределы отечественного воздушного пространства: «Пусть ветры эту песенку / По свету разнесут» [Песни для детей... 1996, с. 66]; «В Праге, Будапеште, Польше / Нашей песни слышен зов» [Песни для детей 1953, с. 214]. «*Не ведая преград*» песня «летит над всей планетой» [Пахмутова 1963, с. 85]: «Песня дружбы, лети над планетой» [Сельские вечера 1979, с. 35]⁷; она достигает облаков: «И будет песня звенеть над тобой в облаках» [Песенник пионера 1984, с. 125] и даже космических пространств: «Эта песня дерзкая, / Песня пионерская, / Ей доступна дальняя звезда!» [Песенник пионера 1984, с. 22]. Таким образом, она охватывает своим звучанием весь земной шар, весь мир, всю вселенную. Наделенная свойством всепроницания, она способна преодолевать встречающиеся на ее пути преграды, которые не в состоянии ни заглушить ее, ни удержать: она звенит «Сквозь ветры, штормы, через все преграды» [Наша биография 1984, с. 35]; «ее не удержат посты и границы, / Ее не удержат ничьи рубежи» [Песни для детей... 1952, с. 148].

Помимо умения *летать*, песня наделяется также способностью перемещаться, передвигаться, иным способом — она может *шагать*: «Впереди шагает, / Устали не знает, / Шагает! шагает! / Она в пути всегда!» [Песенник пионера 1984, с. 22]. И *шагает* она [равно как и *летает*] «по всему свету»: «Песня шагает по свету» [Пахмутова 1963, с. 31]. Конечно, эта особенность песни проявляется, прежде всего, в тех текстах, которые создавались как походные; именно в походной пионерской песне ее образ становится попутчиком поющих: «Вместе с песней молодой походною / Было рядом нам легко шагать» [Песенник пионера 1984, с. 37]; «С хорошею песней веселой / Все вместе мы дружно идем» [Антология... 1959, вып. 2, с. 77].

Выполняет песня и важную общественную функцию; она «собирает друзей / В круг, в круг, в круг» [Песенник пионера 1984, с. 106]; она «смелых кликает в поход» [Наша биография 1984, с. 4]; она обладает некими цементирующими свойствами, *скрепляя* собою дружбу: «И дружба пионерская той песней скреплена» [Песни для детей 1953, с. 144]. Она не только бесцеремонно стучится в каждый дом («И вместе с песней к товарищу в дом, / Ветер странствий стучись!» [Наша биография 1984, с. 40]), но и входит в каждый дом: «Пионерским твердым шагом / Входит песня в каждый дом»

[Песни для детей... 1952, с. 204]. И наконец, она обладает силой воздействия на зарубежных товарищей: «Песни те, что мы поем, / Поднимает, словно знамя, / Молодежь за рубежом...» [Песни для детей 1953, с. 214].

Вся советская страна представлена в песне поющим миром («Сколько песен! Сколько смеха!» [Спортивные песни и марши... 1963, с. 163]); здесь поет все и вся, как в праздник («Встретит праздник песнями / Любимая страна» [Песни для детей... 1952, с. 233])⁸, так и в каждодневной жизни: «На каждом перроне поют, / И в каждом вагоне поют, / Хорошие песни, / Веселые песни / Товарищи наши поют» [Песни для детей... 1952, с. 46]. С песней проходят школьные годы («Школьные годы чудесные / С дружбою, с книгою, с песнею» [Песни для детей... 1996, с. 198]; она сопровождает пионеров в походе («Мы в поход идем отрядом, / Хором песню мы поем» [Песни для детей... 1996, с. 96]; «И в любом походе, / При любой погоде, / Мы не унываем, весело поем!» [Сельские вечера 1979, с. 27])⁹; в пионерском лагере, где «Мы подружимся за лето, / Много песен будет спето» [Антология... 1959, вып. 1, с. 64]; она поется у костра («И конечно с тобою у костра запоем» [Песни для детей... 1996, с. 113])¹⁰; в колхозе («И несется песня по колхозным селам...» [Песни для детей 1953, с. 231]; «Нынче в колхозе звенят не смолкая / Песни о мудром вожде, / Песни о самом большом урожае, / Песни о мирном труде» [Песни для детей 1953, с. 211]. Песню поют, гуляя по лесам и лугам («Мы идем, / По лесам идем, <...> / Мы поем...»; «Мы поем / Мы в лугах поем...»), плывя по реке на лодке («По реке плывем <...> / Мы поем...»); над рекой («Над рекой поем» [Песни для детей 1953, с. 153]) и даже катаясь на лыжах: «Когда на лыжах мчишься с гор <...> / Ты песню запоешь» [Антология... 1959, с. 70].

4. Перехожу к описанию *взаимоотношений* песни и поющих. Это действительно — *взаимоотношения*: поющие приветствуют песню («Здравствуй, песня веселого детства!» [Песенник пионера 1984, с. 11]), стимулируют ее активность, побуждая ее к полету («Песня весна, лети, звучи» [Песенник пионера 1984, с. 7], звонкому, радостному и громкому звучанию («Звонче, песня наша!» [Сельские вечера 1979, с. 27]; «Лейся радостно, песня, / О нашей стране молодой» [Наша биография 1984, с. 61]; «Звени, наша песня, / От края до края, — / Песня советской земли!» [Антология... 1959, вып. 2, с. 158]; «Громче, песни / Шире плечи! / Дели, во дела. Хо, хо!» [Всегда готов! 1962, с. 15])¹¹. Поющие побуждают к пению

друг друга: «*Споемте, друзья... / Споем веселей...*» [Вечер на рейде 1973, с. 7]; «*Ну, споемте-ка, ребята-бьята-бьята*» [Песни для детей... 1996, с. 147]; «*Кто привык за победу бороться, / С нами вместе пускай запоет...*» [Песни для детей... 1996, с. 218]. Громкое, звонкое и веселое пение («*Споем, ребята, песню громче, звонче, / Споем, ребята, нашу песню веселей!*» [Антология... 1959, вып. 2, с. 7]) повышает степень воздействия песни на поющих и слышащих ее. То же самое можно сказать и о многочисленности, обилии спетых и поющих песен («*Много песен будет спето*» [Всегда готов! 1962, с. 43]; «*И много смеха, много новых песен...*» [Антология... 1959, вып. 2, с. 7]) и их «несмолкаемости», вечно-звучанию, постоянном наличии их в жизни («*Мчись над Родиной труда, / Наша песня молодая, / Не смолкая никогда*» [Песни ленинградских пионеров... 1945, с. 7]; «*По лесам, полям, лугам, / Не смолкая льется, льется / Наш напев, напев, напев*» [Антология... 1959, вып. 2, с. 54]; «*И песня, не смолкая, / Летит из края в край*» [Антология... 1959, с. 89]). Поющие любят свои песни как друзей и навсегда остаются им верны: «*Ведь песням дружбы, песням весны / Сердца у нас верны*» [С песней по жизни 1972, с. 22]; они стремятся беречь их, и других побуждают к тому же: «*Эту песню, мой друг, / Я клянусь беречь*» [Там же]; «*Береги эту песню, / Береги ее друг!*» [С песней по жизни 1972, с. 26].

Песня же, в свою очередь, вступая в отношения с поющими, выполняет самые различные функции. Прежде всего, тот, кто ее поет, испытывает полное удовлетворение, удовольствие, радость — ему *хорошо* («*Хорошо...* Помечтать задушевно с друзьями / Или песню любимую спеть» [Песенник пионера 1984, с. 87]); она помогает всем («*Песенка хорошая / Нам во всем помощница*» [Антология... 1959, вып. 2, с. 70]; «*Он пел; и веселая песня / Ему помогала в пути*» [Антология... 1959, вып. 1, с. 78]); она освещает собою жизнь и облегчает ее: «*Услышишь ты песенку чью-то, / И станет светлее кругом*» [Песенник октябренка 1984, с. 45]; «*Если песенка всюду поется, / Если песенка эта слышна, / Значит с песенкой легче живется, / Значит песенка эта нужна*» [Песни для детей... 1952, с. 226]¹². Без песни жизнь вообще представляется невозможной: «...песен не петь нам *нельзя*» [Наша биография 1984, с. 10]; «*Ведь сердцу без песни нельзя*» [Пахмутова 1963, с. 31]; «*И обойтись без песни нам нельзя*» [С песней по жизни 1972, с. 26]. Для советских детей песня становится одним из обязательных компонентов счастливой жизни: «*на нашей милой Родине, / Где с песнями проходим мы, / Не зная горя и невзгод, страны советской дети...*» [Песни для

детского хора... 1983, с. 22]; «*Мы страну гордимся любимой, / Мы счастливые песни поем, / Мы любимое Сталина имя / Носим бережно в сердце своем*» [Песни для детей 1953, с. 135]. И поэтому песней оказывается пронизанным все существование: его день начинается: «*Мы встречаем утро с песней веселой...*» [Песни для детей 1953, с. 231]; «*Песня звонкая звучит в нашем лагере с утра*» [Антология... 1959, вып. 1, с. 167]¹³. Она сопровождает человека на протяжении всей его жизни, сопутствует ему в течение всего дня: «*От рассвета до заката с ней служить и с ней дружить*» [Пахмутова 1963, с. 59]; она поется зимой и летом: «*Зиму песенкой встречай*» [Антология... 1959, вып. 2, 129]; «*Мы подружмся за лето, / Много песен будет спето*» [Антология... 1959, вып. 1, с. 64]. Отправляясь в дорогу, ее берут с собой как совершенно необходимый предмет: «*Мы возьмем, / Мы возьмем эту песню с собой*» [Наша биография 1984, с. 25] — утверждают ребята; с ней не расстанутся никогда: «*Эту песенку с собой / Я ношу повсюду*» [Песни для детей... 1996, с. 88]; «*Вместе с песней веселой / Мы за горы, мы за доли / Отправляемся в поход*» [Песенник пионера 1984, с. 90]; «*Дороги, дороги, дороги-пути! / По каждой хотелось бы с песней пройти*» [Антология... 1959, вып. 2, с. 133]. Для поющих она является не просто спутником, но лидером и ориентиром: «*Идем мы вслед за песенкой*» [Песни для детей... 1996, с. 66]; «*С ней мы прошли рубежи*» [Наши песни... 1971, с. 15]. Поход, осмысленный как «жизненный поход» («*Песня зовет нас в дорогу / Юности вечным огнем: / 'Смело, товарищи, в ногу? — / Мы к коммунизму идем!'*» [Вечер на рейде 1973, с. 40]), представляющий собою вечную, непрекращающуюся борьбу и победы, совершается вместе с песней: «*С песнями, борясь и побеждая, / Наш народ за Сталиным идет*» [Песни для детей... 1952, с. 141]¹⁴.

Квинтэссенция этого образа песни, ее роль в жизни, отношение к ней поющих представлены в уже упоминавшемся знаменитом тексте из кинофильма «Веселые ребята»: «*Легко на сердце от песни веселой, / Она скучать не дает никогда; / И любят песню деревни и села, / И любят песню большие города. / Нам песня строить и жить помогает, / Она нас в путь и зовет и ведет, / И тот, кто с песней по жизни шагает, / Тот никогда и нигде не пропадет*». Но вот песня относительно недавняя, продолжающая и развивающая образ своей знаменитой предшественницы и доводящая его до крайности. Она называется «*Песня остается с человеком*»: «*Только песня остается с человеком — / Песня верный друг твой навсегда*». И далее в припеве: «*Через годы, через расстояния, / На любой дороге, / В стороне*

любой / *Песне ты не скажешь “до свидания”, / Песня не прощается с тобой!*». Во втором куплете этот образ приобретает уже полную универсальность: песня становится здесь панацеей — средством от всех зол и бед, помогающим в решении всех проблем: она согревает в холод, она утоляет жажду в жару, без песни человек вообще не может быть сколько-нибудь счастливым: «*Наши песни носят сердце с колыбели, / С песней всюду вместе мы идем. / Сколько песен мы любимым нашим спели, / Сколько мы еще с тобой споем! / В лютый холод песня нас с тобой согреет, / В жаркий полдень будет как вода; / Тот, кто эти песни слушать не умеет, / Тот не будет счастлив никогда*» [Наши песни... 1971, с. 44]. Песня, таким образом, превращается в универсальное средство, избавляющее человека от всех невзгод, оказывающее помощь в любых жизненных ситуациях.

5. Наконец, перехожу к описанию *воздействия песни на слушающих* или слышащих ее. Во-первых, песня слышна *всем*: «Песенку звонкую / *Все слышат кругом*» [Песни для детей... 1952, с. 24]; «Запевай веселей / *Чтобы каждый слышал нас*» [Антология... 1959, вып. 2, с. 34]; «Дуй, ветерок, песню неси, / Пусть ее *слышат все* на Руси!» [Песенки пионера... 1962, 83]. Во-вторых, она благотворно действует на все окружающее и всех окружающих, в том числе и на природные явления: «И даже *солнце* ярче светит / Услышав песню давних дней» [Песенник пионера 1984, с. 46]. Звучащую и слышную везде песню подхватывают дети во всех краях нашей Родины: «Если песню мы затянем, / *Подпевайт все кругом*» [Всегда готов! 1962, с. 63]; «Ее споют ребята на *Игарке* / И на *Памире* им подтянет детвора» [Антология... 1959, вып. 2, с. 7]. И наконец, ее поет хором весь советский народ: «*Весь народ* поет свою любимую / Песню о родном Ильиче» [Песни для детей... 1952, с. 135]; «Пусть с нами *весь народ* / Шагает и поет, / Подхватывая радостный мотив!» [Спортивные песни и марши... 1963, с. 147]. Необъятное пространство страны Советов оказывается охваченным песнями, звучит песнями, которые слышны отовсюду: «Радостно песни *повсюду* звенят...» [Антология... 1959, вып. 2, с. 18]. «Сегодня песни слышатся *со всех, со всех сторон*» [Песни для детей 1953, с. 18]; «*Шестнадцати дружных / Союзных республик* / Могучая песня слышна» [Песни для детей... 1952, с. 22]; «*От края до края, по горным вершинам, / Где вольный орел совершает полет, / О Сталине мудром, родном и любимом / Прекрасную песню слагает народ*» [Песни для детей... 1952, с. 148].

В этот процесс пения постепенно вовлекается и заграничная детвора — «Дети Китая! Индии дети! / Дети всех наций живущих

на свете! <...> / Дети Вьетнама! Франции дети! <...> / Дети Нью-Йорка! Лондона дети!» [Песни для детей 1953, с. 221]. «Мы песню поем свободную / *Ребятам разных стран*» [Труби, горнист... 1970, с. 31], — заявляют советские пионеры и, обращаясь с призывом к детям других стран присоединиться к пению («*Пойте, вместе с нами*» [Песни для детей... 1996, с. 63]), они не сомневаются в том, что их «песню звонкий ветер / Пронесет сквозь ширь морей, / И со всех сторон на свете / *Все друзья ответят ей*» [Песенки пионера... 1962, с. 72]. И в этом они не ошибаются: песня действительно всех втягивает в сферу своего влияния. Попавшие в сферу этого влияния сами присоединяются к пению: «И поет ее *все больше* / *Юных смелых голосов...*» [Песни для детей 1953, с. 53]; «Поют эту песню *и рикша, и кули, / Поет эту песню китайский солдат*» [Песни для детей... 1952, с. 148]; и наконец — «Вторит песне той / *Весь шар земной*» [Песни для детей... 1952, с. 162].

Утопическая картина единодушного всемирного пения в наибольшей степени характеризует песни конца 1940-х — начала 1950-х гг. — самой яростной эпохи борьбы за мир: «Мы за мир! И песню эту / Пронесем, друзья, по свету. / Пусть она в сердцах людей звучит...». В текстах следующих десятилетий всеобщее пение представляется лишь как то, что должно обязательно свершиться в будущем, как неизбежно грядущее, но пока еще не наступившее всемирное торжество: «День придет — и нашу песню / *В целом мире запоют*» [Песни для детей 1953, с. 53]. «Запоют» — этот глагол дан в будущем времени, значит, песня пока еще не охватила весь земной шар, хотя поющие и не сомневаются в том, что такое время обязательно наступит, и призывают всех присоединиться к их пению: «Так давайте устроим большой хором, / Пусть все люди земли с нами встанут в него / <...> Пусть без слов станет песня понятной для всех» [Песни для детей... 1996, с. 60]. В одном из знаменитых текстов эта картина мировой гармонии представлена в условном наклонении: «Если бы парни всей земли / *Хором бы песню одну завели, / Вот было б здорово, вот это был бы гром! Давайте парни хором запоем*» [Тебе, олимпиец... 1972, с. 212]. Вторичной по отношению к ней стала песня «Если бы дети всей земли», написанная для детского хорового исполнения, в которой предсказывается совместное пение детей всех народов мира: «Крепко руки сжимая, / О счастье мечтаю, / Будут петь, словно птицы, / Шведы, русские, немцы, болгары, кубинцы!» [Песни для детского хора... 1983, с. 54]¹⁵.

Будучи существом бессмертным («Звонче победы *бессмертная песня*») [Наши песни... 1971, с. 15]; «Но песня о нем *не умрет*» [Взвейтесь кострами... 1982, с. 20]; «Наша песня боевая <...> *не умрет*» [Песни ленинградских пионеров... 1945, с. 28], непобедимым, неуязвимым и неуничтожимым никем (ее «*не задушишь! Не убьешь!*») [Песни для детей... 1952, с. 162]), на своих врагов (на «черные силы») песня действует совершенно устрашающе: «она звучит, *словно гром*», от нее «*трясутся решетки тюрем, / Огни озаряют ночь...*» [С песней по жизни 1972, с. 6], а «мир угнетателей», слыша ее, «*злобно дрожит*» [Песни для детей... 1952, с. 148].

Таким образом, материал советских песен дает возможность вообразить (если это вообще вообразимо) тот странный феномен, который называется в них «песней». Это — явление (или существо), представляющее собою продукт человеческого голоса (голосов), звонко звучащее, летящее, несущееся, реющее и льющееся (иногда — шагающее). По отношению к поющему оно выполняет функцию некоего психотропного средства, допинга, поднимая и улучшая его настроение, увеличивая его силу и потенции и одновременно с этим (или благодаря этому) помогает ему в преодолении всевозможных жизненных препятствий. Оно втягивает в сферу своего влияния все новых и новых исполнителей, так что, в конце концов, всему миру предстоит быть поглощенным процессом пения и втянутым в песню. В то же самое время для врагов оно оказывается вредоносным, опасным и губительным, само при этом оставаясь неуязвимым и неуничтожимым.

Я вполне осознаю, что песня песне рознь и что даже в пределах использованного здесь материала заметно, как в зависимости от темы, которой посвящена песня, адресата, к которому она обращена, обстоятельств, к которым она приурочена, и т. д., и создается в ней образ песни. Милая и безобидная песенка о веселом пионерском звене вовсе не обладает возможностями и мощностью, свойственными, допустим, «Кантате о Сталине» или же «Гимну демократической молодежи мира». Дальнейшая разработка данной темы несомненно требует более дифференцированного подхода к текстам. Не выяснен мною и вопрос о начале песенной рефлексии: когда песня стала петь о самой себе. Фольклорная традиция этого не знает. Совершенно очевидно, что поэтика советской пионерской песни не могла возникнуть на пустом месте, что выработка ею стереотипных средств выражения происходила на фоне и под влиянием литературных текстов, создававшихся в предшествующие эпохи¹⁶. Смена преж-

них эстетических ориентиров в трактовке образа песни отчетливо прослеживается в произведениях поэтов демократической ориентации, начиная со второй половины XIX в: «Песни ноющей, песни уныло-больной / Надоели мне мрачные звуки...» [Музыка в зеркале поэзии 1986, с. 88]; «Прочь, унылые песни рабов, / Что отцы наши скорбные пели, — / Песни, сходные с воем метели / Да бряцаньем тяжелых оков!» [Там же, с. 100]. Однако должен был совершиться социальный и культурный переворот, чтобы на смену столь надоевшим «ноющим и унылым звукам» пришла «песня дерзкая, песня пионерская».

Примечания

¹ Здесь и далее отсылки к источникам цитат даются в тексте: первая цифра обозначает порядковый номер из списка использованной литературы, вторая — страницу.

² См. также: «Весенним прекрасным днем / *О счастье* давай споем» [Антология... 1959, вып. 2, с. 161]; «песня о том, *как мы живем*» (конечно же, счастливо [Песни для детей... 1952, с. 48]); песня «*о нашей жизни новой*» [Песни для детей... 1952, с. 379]; песня «*о новой жизни*» (конечно же, прекрасной [Песни для детей 1953, с. 163]); «песни *любви и изобилия*») [Песни для детей... 1952, с. 141].

³ Количество примеров бесчисленно: «*И звучит моя песня веселей*» [Песни для детей... 1996, с. 158]; «*Эта песня единства и братства / Пусть звучит сильнее с каждым днем*» [Песенник пионера 1984, с. 14]; «*И над водой, как песня, прозвучало: / 'Один за всех и все за одного!'*» [Песни для детей... 1996, с. 228]; «*Звучит эта песня в огне баррикад*» [Песни для детей... 1952, с. 148] и т. д. и т. п.

⁴ И многие другие примеры: «*И русская песня над Волгой звенит*» [Наша биография 1984, с. 32]; «*Ты, песня Ладоги, звени*» [Наша биография 1984, с. 35]; «*Звени, физкультурная песня*» [Спортивные песни и марши... 1963, с. 153].

⁵ Ср. другие вариации метафоры «песня — птица»: песня *взвивается* «легкой чайкой над водой» [Всегда готов! 1962, с. 11]; «*Кто верит крылатым, как песня, мечтам*» [Пахмутова 1963, с. 28].

⁶ См. также: «*Лейся, песня, на просторе*» [Вечер на рейде 1973, с. 13]; «*Лейся, песня, веселей / Над родимым краем*» [Сельские вечера 1979, с. 5].

⁷ Метафора «песня — птица» логически обосновывает способ распространения песни по свету с помощью птиц, которые «несут на крыльях» «*за туман границы / Песню, что сложила родина моя*» [Песни для детей 1953, с. 231].

⁸ Цитаты, изображающие всеобщее пение в дни советских государственных праздников многочисленны: Первого мая «*Поет многомиллионная / Красавица Москва*» [Антология... 1959, вып. 2, с. 89]; «*Сегодня <Седьмого ноября — Е. Д.> твой народ / Ликует и поет...*» [Песни для детского хора... 1983, с. 14]; «*Мы с песней этой выйдем на парад*» [Антология... 1959, вып. 2, с. 7]; «*Эй, шагай, вышагивай, / Песенку затягивай, / Звонкую, веселую, / Праздничную*» [Песни для детей 1953, с. 79]; «*Все поют, и я пою / Песню звонкую свою*» [Песни для детей 1953, с. 171].

⁹ См. также: «*И песни пионерские / Поет в пути отряд*» [Песни для детей... 1952, с. 46]; «*И над нами в пути, / Наша песня лети!*» [Антология... 1959, вып. 2, с. 113].

¹⁰ См. другие примеры: «*Привольно петь шумливую гурьбою / У Первомайского веселого костра*» [Антология... 1959, вып. 2, с. 7]; «*Игры, пляски, / Песни, сказки, / Шумный праздник у костра!*» [Песни для детей 1953, с. 265].

¹¹ Обращение к песне, понуждение ее к действию — устойчивый песенный прием, и встречается он многократно: «*Лейся, песня, на просторе*» [Вечер на рейде 1973, с. 13]; «*Отважная песня, / Смелей улетай!*» [Труби, горнист... 1970, с. 7]; «*Песня дружбы, лети над планетой!*» [Труби, горнист... 1970, с. 35]; «*Наша юная песня, лети!*» [Антология... 1959, вып. 2, с. 127]; «*Звени, физкультурная песня, / В городах и просторах нив!*» [Спортивные песни и марши... 1963, с. 153].

¹² См. также: «*Вместе с песней молодой, походною / Было рядом нам легко шагать*» [Песенник пионера 1984, с. 37]; «*Чтобы, чтобы не устать, / Чтобы не отстать, / Надо с этой песенкой шагать!*» [Наши песни... 1971, с. 34]; «*С веселой песней нашей / Шагаются легко*» [Антология... 1959, вып. 1, с. 78]; «*И песня тебе помогает, моряк, / Суровую службу нести*» [Вечер на рейде 1973, с. 43].

¹³ См. другие примеры «утренних песен»: «*Звонкой песней утро встретим...*» [Всегда готов! 1962, с. 12]; «*Славим песней утра ясного приход*» [Песни для детей 1953, с. 265]; «*Надо день зарядкой встречать, / Песней задорной встречать*» [Наши песни... 1971, с. 34].

¹⁴ «*Весь народ*» с песнями идет за Сталиным; пионеры с песнями идут за комсомолом, старшим поколением строителей коммунизма: «*Радостным шагом, / С песней веселой / Мы выступаем за комсомолом*» [Взвейтесь кострами... 1982, с. 12]; «*С пионерским звонким маршем / В нашем солнечном краю / Мы идем на помощь старшим / Строить Родину свою*» [Антология... 1959, вып. 2, с. 136].

¹⁵ Ср. более лирическое: «*А где-то в далекой стране / Такой же малышка живет, / И думает он обо мне / И так же, как я, он поет*» [Песенник пионера 1984, с. 109].

¹⁶ Многочисленные работы советского времени о пионерских песнях посвящены, главным образом, истории их создания (как правило, сильно мифологизированной) и тематике (см., например: [Гольденштейн 1963; Гольденштейн 1965; Гольденштейн 1971]). «*Взрослая*» советская песня изучена немногим лучше. Вдумчивая и основательная работа С. А. Семеново в этом отношении является редким исключением [см.: Семеново 1967]. Лишь в последние годы начинают появляться серьезные исследования, посвященные художественному миру советской массовой песни (см., например: [Минералов 1995; Гюнтер 1997]).

Источники

- Антология советской детской песни. Вып. 1–2. М., 1959.
 Вечер на рейде: песенник / Сост. А. Ашкенази. Л.; М., 1973.
 Взвейтесь кострами...: пионерские песни. М., 1982.
 Всегда готов! / сост. А. Апраксина, В. Попов. М., 1962. Вып. 1: Песни пионеров 20–30 годов.
 Музыка в зеркале поэзии / сост., вступ. ст. и коммент. Б. Каца. Л.: Сов. композитор. Ленинградское отделение, 1986. Вып. 2.
 Наша биография: песенник. Песни Великой Отечественной войны. М., 1984. Вып. 3.
 Наши песни повсюду слышны: песенник для детей / сост. О. Огановская. М., 1971.
 Пахмутова А. Песни тревожной молодости: сб. песен с сопровождением баяна. М., 1963.
 Песенки пионера третьей ступени / сост. В. Локтев. 2-е изд., испр., доп. М.: Госуд. муз. изд-во, 1962.
 Песенник октябренка: 1984 / сост. Л. Тихеева. М.: Музыка, 1984.
 Песенник пионера / сост. Г. Крылов. М.: Музыка, 1984.
 Песни для детей и их родителей. М.: Новая волна, 1996.

Песни для детей: сб. для начальной школы / под ред. В. Н. Шацкой. 2-е изд., перераб. М.: Учпедгиз; Музгиз, 1953.

Песни для детей: сб. для начальной школы. М.; Л.: Учпедгиз; Музгиз, 1952.

Песни для детского хора и хора мальчиков: к празднику песни Эстонской ССР 1985 года. Таллин: Eesti raamat, 1983.

Песни ленинградских пионеров. Л., 1945.

Пионерская правда. 1946. 31 декабря.

С песней по жизни: песенник / сост. Н. Грамотова. М., 1972.

Сельские вечера. Песенник / сост. А. Аверкин. М., 1979. Вып. 11.

Спортивные песни и марши. М., 1963.

«Тебе, олимпиец!»: справоч.-инф. материалы для олимпийцев сборной команды СССР. <М.>: Молодая гвардия, 1972.

Труби, горнист: песенник пионера / сост. И. Горинштейн. М., 1970.

Исследования

Гольденштейн М. Л. Большая жизнь песни: Десять бесед у пионерского костра. М.; Л.: Сов. композитор [Ленинградское отделение], 1965.

Гольденштейн М. Л. Живет с тобой песня. Л.; М.: Сов. композитор [Ленинградское отделение], 1971.

Гольденштейн М. Л. Очерки по истории пионерской песни. Л.: Сов. композитор [Ленинградское отделение], 1963.

Гюнтер Х. Поющая Родина: Советская массовая песня как выражение архетипа матери // Вопр. литературы. 1997. Июль–август. С. 47–61.

Минералов Ю. Так говорила держава: XX век и русская песня. М.: Изд-во Лит. ин-та, 1995.

Семеново Св. О построении современной лирической песни // Русская филология: Сборник студенческих научных работ. Вып. 2. Тарту: Изд-во Тартуского гос. ун-та, 1967. С. 21–82.

Ю. Подлубнова

ДЕТСКИЙ КОЛЛЕКТИВНЫЙ СБОРНИК «УРАЛ — ЗЕМЛЯ ЗОЛОТАЯ» (1944 г.)¹

Статья посвящена книге пионеров и школьников Свердловской, Молотовской и Челябинской областей «Урал — земля золотая» (1944), инициированной и составленной журналистом и писателем А. Климовым, создателем книги «Мы из Игарки» (1938). Освещается история создания книги, выявляются механизмы моделирования образа детского творчества в Советском Союзе.

Ключевые слова: детская литература в СССР, детское творчество в 1930-е гг., книга советских школьников и пионеров, Урал — земля золотая, Анатолий Климов.

Детская литература долгое время, вплоть до конца 1930-х гг., осознавалась как проблемное место советской литературы: детских книг, новых и старых, удовлетворяющих социальным требованиям, было очень немного, в то время как потребность в чтении у советских детей, посаженных за школьную парту в обязательном порядке, возрастала. Так, М. Горький в статье «Литературу — детям» (1933) указывал на настоятельную необходимость «создать для детей новую, советскую, социалистическую популярно-научную и художественно яркую книгу» [Горький 1933]. Эта же проблема была артикулирована в докладе С. Я. Маршака на Первом Всесоюзном съезде писателей 1934 г., в докладе ответственного секретаря правления ССП А. С. Щербакова на оргсовещании детских писателей 26 октября 1934 г., в выступлениях секретаря ЦК ВКП(б) А. А. Андреева и генерального секретаря ЦК ВЛКСМ А. В. Косарева на Первом совещании по детской литературе 19 января 1936 г. и т. д. Книга для детей не успевала обслуживать требования эпохи, отражать те ценности, которые предлагала партия, не выполняла до определенного момента своей основной функции, делегированной ей властью, — «программирования общества будущего посредством формирования идеалов молодежи» [Фатеев 2007, с. 3], отставая тем самым от публицистики для детей (детские и молодежные издания большевистской направленности существовали уже с 1917 г. — см., например: [Подлубнова 2006]), взявшей на себя функцию воспитания советского подрастающего поколения.

Главное требование, которое предъявлялось властью ко всякому слову, обращенному к советскому ребенку, — воспитывать беспрекословное послушание государственной воле. М. А. Литовская, анализируя детские периодические издания на Урале в 1920 — начале 1930-х гг., отмечала, что беспрекословное послушание государственной воле — «обязательное качество «настоящего» советского человека — необходимо было воспитывать. Но воспитывать исподволь, ибо вся социальная риторика времени основывалась на том, что советский человек является самостоятельным активным гражданином, вносящим свою лепту в дело государственного строительства, субъектом исторического действия» [Литовская 2012, с. 110]. Активный гражданин должен был смениться активистом.

В детской периодике, по определению, призванной проводить социализацию личности, эта подмена проявляется совершенно отчетливо, поскольку взрослые идеологи должны были, с одной стороны, создать у советского ребенка ощущение его активного участия в делах мира, с другой — привить ему чувство добровольной готовности следовать указаниям невидимого, но безоговорочно авторитетного старшего — государства [Литовская 2012, с. 111].

Именно поэтому государство придавало детской книге важное значение, всячески стимулируя как создание книг для детей, так и само детское творчество.

При этом детское творчество в СССР также являлось процессом полностью подконтрольным и моделируемым: об этом свидетельствуют тщательно взращенное ЦК ВЛКСМ движение деткоргов, пионерская литература² и такие проекты, как например, «книга пионеров и школьников Свердловской, Молотовской и Челябинской областей» «Урал — земля золотая», о котором мы расскажем подробнее.

Уральский проект не был единственным в своем роде и имел предысторию. А. Пудваль считает, что первым предшественником уральского сборника такого рода стала книга «Мы живем в ‘Тиганте’», созданная в 1930 г. учащимися школы 1-й ступени колхозной молодежи Ирбитского округа [Пудваль 1984, с. 47]. Однако при всей своей уникальности она не привлекла к себе всесоюзного внимания. Первая коллективная книга пионеров была создана отрядом одной из школ г. Иркутск, участниками литературного кружка И. Молчанова-Сибирского. Она называлась «База курносых» и увидела свет в 1934 г. (см.: [База курносых 1934]). Книга была одобрена М. Горьким, иркутские школьники приезжали к писателю в гости [База курносых в гостях 1936], выступали, по воспоминаниям Е. Хоринской,



Обложка и титульная страница книги «Урал земля золотая». Свердловск: ОГИЗ, СвердлГИЗ, 1944.

на Всесоюзном съезде писателей 1934 г. [Хоринская 1980, с. 357]. Именно этой книге М. Горький посвятил статью «Мальчики и девочки», опубликованную 8 августа 1934 г. в «Правде» и «Известиях».

Слава иркутского пионерского проекта вдохновила на создание других детских сборников. В 1936 г. школьники и пионеры Игарки начали писать книгу о Заполярье, что также вызвало интерес М. Горького. В письме из Тесели он писал: «Действуйте смело, но, действуя смело, не забывайте, что вашу книжку будут читать тысячи детей Союза, да, пожалуй, и за границу перескочит она» [Урал — земля золотая 1944, с. 4; далее страницы по данному источнику указываются в основном тексте в квадратных скобках после цитаты]. Писатель предложил план книги, и в 1938 г. при участии уже С. Я. Маршака книга «Мы из Игарки» [Мы из Игарки 1938] была выпущена в свет. В 1939 г. она уже экспонировалась на международной выставке в Нью-Йорке. Книга получила много положительных отзывов, в том числе от Р. Роллана (см.: [Булгакова 1985]).

Составитель игарского сборника Анатолий Климов, писатель, корреспондент «Правды» по Ямальскому округу³, не остановился на достигнутом. По его инициативе в январе 1940 г. был запущен новый, уральский проект пионерского сборника, получивший самый

широкий размах. Если «Базу курносых» писал один пионерский отряд, книга «Мы из Игарки» создавалась на территории одного города, в проекте было задействовано 3 000 пионеров, то на территории Урала, пусть даже трех областей, проживал, как отмечал А. Климов, «миллион школьников» [4]. К делу были подключены Свердловский Дом художественного воспитания детей (К. Н. Барбова, Е. Хоринская и др.), обком комсомола (В. В. Косов), Свердловский облоно (А. К. Шарц) и т. д. [Пудваль 1984, с. 48; Хоринская 1980, с. 358]. Ходом работы над книгой постоянно интересовался ЦК ВЛКСМ, шла переписка о книге с академиком А. Е. Ферсманом.

В течение 1940 г. в СМИ поступали объявления о необходимости литературной «мобилизации» школьников и пионеров [Хоринская 1940; Шарц 1940; Бирюков 1940], к делу информирования привлекали детские учреждения, а также энтузиастов. Как пишет сам А. Климов, объявление о создании детского сборника об Урале было распространено предельно широко: «Весть эта проникала в тундровые чумы стойбищ манси, в избушки охотников-звероловов, в коши башкирских аулов, в горные рудники и заводы, в колхозы и МТС» [4]. В Свердловск пошли сотни писем от школьников и пионеров с рассказами, стихами, записями фольклора, рисунками. «Были дни, когда писем бывало по 150—200 сразу» [5]. Некоторые из них имели подпись: «Свердловск. В книгу ребят Урала» и все равно доходили по назначению. Были случаи, когда работала голубиная почта» [6].

Таким образом, проект создания уральского сборника вырос до целого движения. В предисловии к сборнику описаны яркие эпизоды, которые сопровождали создание книги. Так, например, актив Дома пионеров г. Серов, решивший рассказать о бокситах, добыче платины и реке Сылве, отправился в полном составе на рудники, где им пришлось тяжело работать, а затем устроил сплав по реке. Из Челябинска группа молодых туристов, желающих попасть в сборник, ушла в горы Южного Урала. Из Свердловска подобных экспедиций было предпринято более 20 [8]. Наконец, самым ярким эпизодом, приведенным в предисловии, стал рассказ о тринадцатилетнем башкире Шамиле Камалове из Варненского района Челябинской области. Его рукопись о Салавате Юлаеве была отклонена редакцией, после чего пионер отправился пешком по юлаевским местам. Все лето он ходил по Башкирии, собирал рассказы стариков, а осенью написал свой новый рассказ «Салават», на сей раз одобренный редакцией [6–7]. Имели ли место эти эпизоды в действительности,

сказать сложно, для нас важно, что все они поддерживали миф о сборнике как об уникальном литературном проекте, не имевшем прецедентов, и для создания этого мифа активно использовались «истории и из жизни».

Детское движение, о котором мы говорим в связи со сборником, возникло не само по себе: оно имело уже солидную базу, которую обеспечили Свердловский обком ВЛКСМ и детские организации и учреждения, связанные с туризмом и творчеством. Например, во многом благодаря деятельности газеты «Всходы коммуны» на Урале было широко развито движение деткоргов. Один из активных создателей текстов для сборника «Урал — земля золотая» В. Гилев из Свердловска (см. о нем: [7]) был воспитан в рамках городской работы с деткорами. Более того, в 1930-е гг. благодаря публикациям в газете получили широкую известность юные поэты Б. Ширшев, Л. Буторина, М. Просвирнов, Э. Попова, Б. Сергеев, Е. Трутнева, Р. Потеряев и т. д. Можно сказать, что детское творчество в регионе процветало. Кроме того, Свердловский обком ВЛКСМ и Свердловский областной Дом художественного воспитания детей, ведущие активную работу со школьниками, в конце 1938-го — начале 1939 г. провели конкурс на лучшее детское художественное произведение, отражающее жизнь комсомола и молодежи [Хроника 2009, с. 147]. В 1940 г. по случаю создания сборника был проведен конкурс на лучшую пионерскую песню об Урале [10–11] (его победителем стал Е. Фейерабэнд, впоследствии — известный свердловский поэт). Предварительная работа с деткорами, не имевшая к А. Климову отношения, лишь частично упоминается в предисловии к сборнику: говорится только о комсомоле и поддержке ЦК ВЛКСМ. Очевидно, что цель автора предисловия — не рассказ о том, как руководили детьми взрослые, а создание иллюзии безудержного энтузиазма и предельной самостоятельности детей в творчестве (что отчасти соответствовало действительности). Это, в свою очередь, окружало сборник романтическим ореолом и также работало на представление об его уникальности.

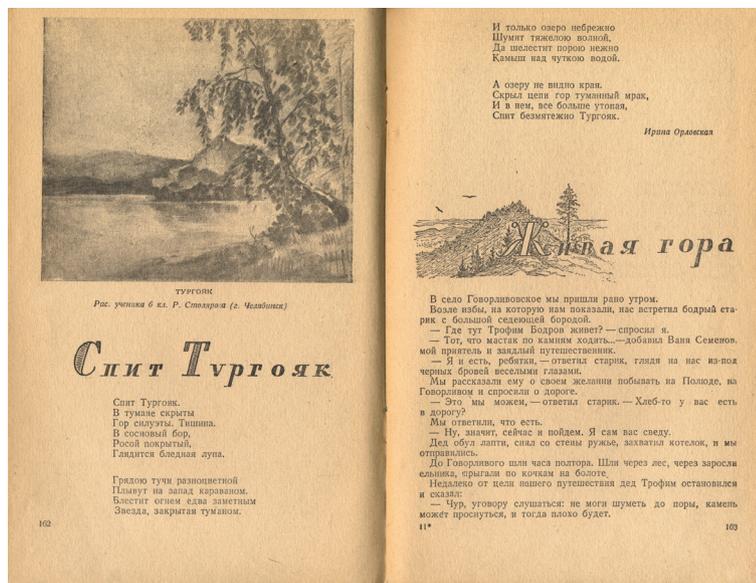
В декабре 1940 г. первый этап работы над уральским сборником был завершен. В Свердловск было прислано более 8 тыс. рассказов, очерков, стихотворений, более 500 картин и этюдов [11]. Произведения участников постоянно публиковались газетой «Всходы коммуны», были публикации в «Уральском рабочем». Пока шел отбор материалов, редакция объявила конкурс на лучшее название книги. Редакции было предложено около 300 названий, но выбрали



Страницы книги «Урал — земля золотая» (Свердловск: ОГИЗ, СвердловГИЗ, 1944), на которой среди иллюстраторов указан Э. Неизвестный.

«Урал — земля золотая», которое пришло почти одновременно из двух сельских школ Свердловской области: села Фоминки (Махневского р-на⁴) и села Печеркино (Пышминского р-на) [11–12]. Название удачно отражало «горнозаводскую» идентификацию региона, а также в самом расширительном смысле толковало все происходящее здесь как нечто бесценное, имея в виду и «золотую пору» истории, и «золотые» кадры в лице уральской молодежи.

На последнем этапе к проекту подключили датского писателя Мартина Анандерсена-Нексе, с которым уральские пионеры завели переписку. В письме пионерам Андерсен-Нексе писал: «Я очень рад узнать, что пионеры и школьники Урала добились таких успехов в работе над книгой о своей родине» [Булгакова 1985, с. 162]. Весной 1941 г., незадолго до оккупации Дании фашистской Германией и сво-



Страницы книги «Урал — земля золотая» (Свердловск: ОГИЗ, СвердловГИЗ, 1944).

его ареста, писатель предложил в сборник отрывок из воспоминаний о своем детстве «Белая чайка». Эти воспоминания открывают сборник, выступая еще одним, на сей раз художественным, предисловием к книге, должным свидетельствовать о ее мировом значении. Дело в том, что после экпонирования сборника «Мы из Игарки» в Нью-Йорке и отзывов из-за рубежа А. Климов уже не мыслил масштабами региона или даже страны. Он был убежден в общемировой значимости уральского издательского проекта. Свою роль здесь играло и насаждаемое пропагандой представление о литературе СССР как о самой прогрессивной в мире и об особом историческом смысле всего, что происходит в Стране Советов. В любом случае, редактор детского сборника не сомневался в уникальности своего проекта и рассчитывал на его успешное продвижение. Тем более что ЦК ВЛКСМ в 1941 г. предложил организовать редколлегия для создания целой серии подобных сборников (куда кроме А. М. Климова вошли бы С. Михалков, А. Гайдар и др.), а национальные республики обязать перенять ценный опыт [Мы из Игарки 1987, с. 198].

В июне 1941 г. сборник был полностью готов (его вычитывали свердловские редакторы Ф. Кольшева и К. Рождественская), выпуск планировался в Москве в Детгизе. Для наиболее активных

деткоров Свердловский обком комсомола организовал специальный пионерский лагерь-санаторий. В одном из походов на безымянную уральскую гору ребята из этого лагеря спрятали на ее вершине акт о названии горы «Книгурр» («Книга уральских ребят»). Все участники проекта с нетерпением ждали выхода самой книги. Но по понятным причинам сборник в 1941 г. не вышел. Его издание стало возможно только в 1944 г., в урезанном виде и на плохой бумаге. Проект, в который было вложено столько труда, не получил того внимания общественности, на который рассчитывали А. Климов и Свердловский обком ЦК ВЛКСМ. Максимум — это рецензии в центральной и местной прессе, ничего другого новая эпоха предложить не могла. Запланированный прорыв к общественности страны, тем более — мировой, так и не состоялся.

Тем не менее, книга, практически не замеченная в Москве, получила признание в рамках региона. Ее переиздавали дважды: в 1948 и в 1959 г., оба раза в Челябинске. В 1952 г. по инициативе Б. Дижур, Н. Поповой и Е. Хоринской вышел новый сборник с таким же названием, который можно, с одной стороны, рассматривать как продолжение климовского проекта (методика сбора и обработки материала осталась прежней), с другой — как новую книгу, ибо рассказы про Урал заняли здесь лишь одну, да и то не самую значительную часть текста, к тому же, к данному проекту подключили школьников и пионеров только одной области — Свердловской [Урал — земля золотая 1952].

Наконец, в 1988 г. в Свердловске вышла третья книга с названием «Урал — земля золотая», которую создали участники экспедиции «Книгурр-3» в рамках работы одного из направлений Всесоюзной туристско-краеведческой экспедиции пионеров и школьников «Моя Родина — СССР». Сборник также был собран силами пионеров и школьников Свердловской области [Урал — земля золотая 1988].

Приведенная выше история создания книги пионеров и школьников «Урал — земля золотая» (1944) в специальной, преимущественно краеведческой, литературе излагалась не раз, однако анализа материалов сборника до сих пор предпринято не было. Между тем, перед нами довольно яркий пример моделирования детского творчества, свидетельствующий о глобальных процессах формирования образа советского ребенка в рамках риторики и художественной продукции сталинской эпохи и в целом об «инженерии», конструировании детского сознания в СССР.

Сборник «Урал — земля золотая» имел заявленную цель: представить Урал глазами советского школьника, воспринимающего этот регион как родной. В более широком плане целью сборника явилось, без сомнения, двойное моделирование: во-первых, образа Урала, который смог бы стать в дальнейшем образцом для тиражирования среди детской аудитории, во-вторых, образа советского ребенка, автора сборника. Художественные стратегии в книге, отчасти позаимствованные в других изданиях, отчасти разработанные редакторами, обслуживали именно эту двойную цель.

При этом ни в создании образа Урала, ни в представлении идеологических и характерологических особенностей советского школьника сборник, по большому счету, не был новаторским. Авторы книги шли нередким для детской литературы путем популяризации уже готовых тем, сюжетов, художественных решений. В частности, сложно не заметить, что открывающий первую главу книги очерк «История гор» М. Шениной является переложением работ академика А. Е. Ферсмана, посвященных образованию уральских гор, и т. п. (см., например: [По Уралу 1935]). Явно вторичны по отношению к бажовским сказы «В царстве Епанчи (о Талгате-богатыре)» Е. Новоселова и С. Толмачева из д. Махнево, «Чудо-камень», «Тайна булата» В. Гилева из Свердловска, «Богатик» О. Сазоновой из Кушвы и др. Рассказы о животных похожи на рассказы А. Э. Брема, очерки об охоте — на те, что в 1920–1930-е гг. активно печатали журналы, посвященные охоте (например, «Уральский охотник»). Наконец, многие названия очерков носят реминисцентный характер, отражая круг детского чтения («Родина заводов», «В царстве Али-Бабы», «Красная шапочка», «Робинзоны» и др.).

Однако безусловная заслуга редакторов сборника состояла в создании объемной картины Урала, позволяющей увидеть одновременно прошлое и настоящее региона, оценить специфику уральской природы, богатство уральских недр, особенности хозяйствования в регионе, выявить некоторые составляющие картины мира уральского человека. Все это было представлено в форме, доступной и взрослому, и ребенку. Как и предшествующее детище А. Климова, сборник «Мы из Игарки», «Урал — земля золотая» представлял собой один большой локальный текст, максимально адаптированный для детского сознания.

В этом плане показательным является содержание сборника. Он начинается с главы «Далекие были», в которой говорится о происхождении Урала и его конкретных локусов (совмещаются научный

дискурс и мифологические представления), рассматриваются как эпические герои Ермак и Салават Юлаев. Во второй главе «Седой Урал» основное место занимают уральские сказы и истории из прошлого региона. Третья глава «Родной край» — это уже современность с ее героями (см. стихи Э. Поповой из Свердловска, посвященные Малышеву, Вайнеру, Хохрякову и др., очерк «Павел Морозов» Н. Шатохиной, П. Жарынина из д. Герасимовка и В. Беляевой из Тавды) и индустриальной проблематикой (очерки «Родина заводов» А. Чесноковой, Г. Никоновой, С. Иофиной, В. Филинковой, Л. Батруновой с Уралмаша, «На домне» В. Пушкарева и М. Черномазовой из Серова, «Атач» Л. Дроздовича и Л. Никитина из Магнитогорска и т. д.). Четвертая глава «В недрах гор» полностью посвящена горам и недрам Урала: очерки «Волшебный камень» А. Летмина из с. Щелкун, «Дорогой камень» А. Головушкиной, Л. Юрченко, А. Ваулина из Асбеста, «Гранит или аметист?» А. Мокроносова из с. Глинское, «Гидравлика» А. Обрезковой с прииска Ис, «Ильментау» В. Еремина из Челябинска и т. д. В пятой главе «Интересная жизнь» рассказывается об иных сторонах природы Урала, в частности, флоре и фауне, см. очерки «В лесах Коми» В. Калинина из г. Кудымкара, «Маленькие Брэмы» В. Подкорытова из с. Печеркино. Глава шестая «В стране приключений» содержит конкретные случаи из жизни авторов, описание их походов и неожиданных открытий, что в какой-то мере продолжает глава седьмая «На звериных тропах», посвященная охоте.

Представленные рубрики, возможно, не всегда получали удачные названия (пересекаются «История гор» и «В недрах гор», «Седой Урал» и «Родной край», «Интересная жизнь» и «В стране приключений»), но, возможно, повторы имели отчасти и педагогическую цель: сформировать и закрепить в сознании читателя образ Урала. Ставка делалась на природную специфику региона, которую в сборнике сопровождала «симфония труда и большой бескорыстной любви к своей родине» [Боголюбов 1944].

Я стоял на берегу Урала,
Шевелил мне ветер прядь волос.
У горы, где речка протекала,
Был в разгаре летний сенокос.
Было слышно — тракторы гудели,
Было видно — струйкой вился дым.
Хорошо здесь было, в самом деле,
У реки, под небом голубым!
(За рекой, А. Сотников, г. Кизел) [170]

Однако сколь бы ни было сфокусировано зрение авторов на природных особенностях края, в сборнике нашел отражение очень важный сдвиг в восприятии Урала, имевший место в 1920—1930-е: Урал горнозаводской, ничуть не переставая быть таковым, преобразался в Урал индустриальный; тема богатства уральских недр в сознании жителей СССР и самого региона нередко отступала перед темой грандиозности нового производства и человеческого труда. «Идем на металлургический завод им. И. В. Сталина. Не верится, что находимся на территории завода: асфальтированные дорожки, клумбы, цветы. Входим в цех, по железной лесенке поднимаемся к мартеновским печам. Тут при огромной температуре плавят сталь. Молодой рабочий пробивает летку, и сталь жидкая, как вода, течет по желобу в ковш» [57], — таких эпизодов в книге много. Недаром в послесловии к сборнику, написанном в 1943 г. и отражающем специфику военного времени, говорится именно об индустриальном потенциале региона: «В несколько дней, по зову товарища Сталина, изменился наш Урал. Мирные заводы работают теперь для фронта — грозное оружие куется на Урале. Многие районы совершенно изменили свой облик, став кузницей смертоносного вооружения. В несколько недель наш Урал превратился в мощный военный арсенал Родины» [208]. Не случайно критика называла сборник «уроком советского патриотизма» [Александров 1944, с. 131]: образ Урала, смоделированный здесь, соотносился с образом большой Родины (сформированным в риторике времени), богатой природными ресурсами и индустриально мощной.

Нацеленность сборника на создание локального текста, как мы уже говорили, не была единственной задачей редакторов. Безусловной находкой сборника «Мы из Игарки», которую было решено повторить в сборнике «Урал — земля золотая», стало создание образа коллективного автора: в данном случае — коллектива уральских пионеров и школьников, владеющих разными литературными жанрами.

Мы уже отмечали, что сборник открывает фрагмент из воспоминаний о детстве известного датского писателя-коммуниста М. Андерсена-Нексе «Белая чайка». Это рассказ о несчастной судьбе ребенка из многодетной бедной семьи, в которой не всегда есть нормальная пища и практически нет радости, ибо отец часто приходит домой пьяным, а дети вынуждены трудиться. Рассказ типичен для пролетарских автобиографий 1910–1930-х гг. (см.: [Подлубнова 2008]). Примечательно, пожалуй, что по своему сюжету он напоминает «Ангелочка» Л. Андреева. Отец главного героя (юного Нексе) однажды

приходит домой пьяным, но неожиданно добрым и приносит белую чайку, которую он спас от гибели и которую мальчик воспринимает как символ радости и обновления жизни, тем более что чайка на один вечер действительно приносит семье покой и умиротворение. Однако утром довольный собой отец съедает чайку, ее кости хрустят у него на зубах: жизнь возвращается на круги своя. Воспоминания Нексе в сборнике приводятся отнюдь не случайно: они призваны подчеркнуть контраст между капиталистическим и социалистическим, темной жизнью пролетариата за рубежом и счастливой жизнью советского ребенка. При этом показательно, что художественное в «Белой чайке» (трансформация жанра рождественского рассказа) выдается за документальное (автобиографию). Схожим образом работают и редакторы сборника «Урал — земля золотая», когда выдают «взрослые» редакторские установки за «детские» авторские.

«Кажется, эта книжка — первая попытка пионеров рассказать о себе», — писал А. М. Горький о «Базе курносых» [Горький 1934]. И «База курносых», и «Мы из Игарки», и «Урал — земля золотая» сопровождалась рассказами о максимальной детской самостоятельности как в восприятии и изображении окружающей действительности, так и в выборе творческих и даже издательских стратегий. Социалистическая культура, направленная, по замечанию Е. Добренко, на консервацию детства [Добренко 2000, с. 35], в этих книгах, казалось бы, достигла апогея: дети обрели голос и самостоятельно сказали о счастливой жизни в Стране Советов. Возможно, так бы оно и было, если бы детей не курировали взрослые. Идеологически выверенный отбор материала, его редактирование, архитектура сборников — вся эта редакторская работа сводит на нет любой разговор о свободном творчестве детей-авторов.

Создание образа коллективного автора в уральской книге происходило довольно типично для своего времени. Изображение советского детства, одновременно счастливого и полного идеологического смысла, сопровождалось демонстрацией креативного потенциала школьников и пионеров, активных в жизни и в творчестве. Этот потенциал подтверждался неплохим уровнем владения словом (при указанной уже вторичности тем и сюжетов) и разнообразием жанрового состава книги. В сборник вошли стихотворения (пейзажная и городская лирика, послание, портреты), предания, сказы, рассказы, научно-популярные, путевые очерки, зарисовки и т. д. При этом доминирующее место заняла публицистика — пять глав из семи. Это важный показатель, свидетельствующий об установ-

ке книги на документализм, принципиальную важность образа автора-очевидца.

Автор-очевидец, автор — активный участник событий (идуший в поход, работающий на производстве, охотящийся, играющий, готовящийся к борьбе за социализм и т. д.) — именно такими предстают разновозрастные школьники и пионеры из уральских городов и сел (и населенные пункты, и возраст участников непременно указываются в содержании сборника, что также подчеркивает общую установку на документализм). Написанию очерка нередко предшествует какое-либо действие, совершенное с целью написать очерк. Не зря многие очерки начинаются с указания на то, где произошло / происходит событие, куда направляются авторы: «Наши деревни Новоселово и Мугай основали давно...» («Земля Золотая», П. Пшеничников из Серова), «Мы вышли на границу, отделяющую леса Коми АССР от Вислянской дачи...» («В лесах Коми», В. Калинин из Кудымкара), «В наших местах, вокруг города Камышлова...» (Случайная находка, В. Корякин из Камышлова) и т. д.

Часто такие очерки сочетают в себе элементы репортажа с места событий и рассказа. Так, в очерке «Павел Морозов» Н. Шатохиной, П. Жарынина, В. Беляевой помимо известной истории пионера из Герасимовки есть другой сюжет — о путешествии по морозовским местам, — выполняющий функцию рамки и, скорее всего, прописанный В. Беляевой, так как Н. Шатохина и П. Жарынин были жителями Герасимовки, а В. Беляева приехала из Тавды, что позволило ей отстраненно увидеть село и описать его:

В западной стороне деревни, почти на краю, стоит дом, где жил Павлик Морозов. Дом этот большой и высокий. Если вытянуть вверх руку, то до окон не достанешь. Дом поделен на комнату и кухню. В комнате вокруг стен лавки, в углу — полка и печь. Между печью и стеной — проход. Отсюда Павлик увидел в первый раз, как его отец продавал документы кулакам. <...> Все в этой деревне напоминает о трагедии, случившейся несколько лет назад [63].

Автор-очевидец вовлечен в процесс наблюдения: он наблюдатель и участник действий, необходимых для наблюдения, и одновременно тот, кто выстраивает повествование: он и герой, и автор своего произведения.

В этом плане очень важным моментом в очерках становятся также герои-очевидцы, с которыми имеют дело авторы-очевидцы, записывая их истории и сопровождая их метатекстовыми комментариями: где записано, кто рассказал и т. д., при том, что такие герои, как правило, не имеют функции рассказчиков (им не передается

ведение повествования), выполняя только функцию информаторов. Таким образом выстраивается общая схема: есть действующие герои (например, Павел Морозов или его дед, убивший пионера), есть герои-очевидцы (односельчане Павла, рассказавшие деткорам страшную историю, по которой они восстанавливают случившееся в 1932 г.), есть авторы-очевидцы (деткоры, записавшие и обработавшие воспоминания односельчан и одновременно осмотревшие места, где произошли события). Большое количество очевидцев придает убедительность всему тому, что излагается в очерке: ведь говорит простой народ, а не власть как таковая.

В то же время усложняется возможная процедура проверки достоверности случившегося: каждое субъектное звено вносит определенную погрешность в фактологию и свою систему оценок, сформированную, как правило, извне, сталинской риторикой, так что история о пионере Павле Морозове на выходе отличается от того, что к тому времени уже не раз излагалось в публицистике и литературе разве что описаниями современной школьникам Герасимовки.

Не все очерки, впрочем, имеют полный набор указанных субъектных звеньев, для большей части оказывается актуальна другая схема. Автор-очевидец записывает только происходящее с ним и с окружающими, которые ведут обычный образ жизни (например, народ манси в очерке «У народа манси» А. Хатанзеева из становича Бурманово, рабочие на предприятиях, куда приходят деткоры). Дистанцированность авторов очерков от персонажей, действующих под их именами, видна в таком случае лишь тогда, когда повествование ведется от лица «мы» деткоров: «мы пришли», «мы увидели» и т. п., а потом из этого «мы» периодически выделяются отдельные участники похода или мероприятия.

Документализм как ключевая художественная стратегия в сборнике, без сомнения, отражает декларативную установку эпохи на изображение советской реальности в формах самой реальности. Автор-очевидец в лице детского коллектива на собственном опыте демонстрирует совокупность представлений о Советской Родине, Урале, счастливым детстве, сформированных в его сознании сталинской риторикой.

Однако сборник мог бы стать хаотичной суммой авторских воле и представлений, не будь над коллективным автором еще одного авторского сознания, моделирующего как реальность, представленную в книге, так и стратегии ее изображения, в том числе сам характер документализма. Можно сказать, что истинным автором сборника

является вовсе не коллектив деткоров, представивший конкретные тексты (хотя нет никаких оснований сомневаться в авторстве), но коллектив редакторов, возглавляемый журналистом и писателем А. Климовым. Стоит посмотреть на тексты самого А. Климова, в частности книгу «Северные рассказы» [Климов 1950], или даже предшествующий сборник «Мы из Игарки», чтобы убедиться в том, что ключевой набор приемов сборника «Урал — земля золотая» был апробирован задолго до его появления: в них обнаруживается и локальный текст (Север, Игарка), и ставка на факт (особенно в детском сборнике «Мы из Игарки»), и фигура автора-очевидца (в «Северных рассказах», правда, менее, чем в сборнике «Мы из Игарки») и т. д.

Коллективный автор уральского сборника искусно смоделирован. С одной стороны, он воплощает образ счастливых, энергичных, талантливых советских детей — патриотов своей родной земли. В то же время у этого коллективного образа есть автор, сознательно прячущий себя за своим творением, А. Климов, инициатор и идеолог издания. Можно сказать, что, по сути, такая модель скрытого авторства отражала модель соцреализма, с ее субавтором — властью (см.: [Добренко 1993]).

История создания и организация сборника создавали общее представление о характере детского творчества на Урале и в Стране Советов, которое, как и детская книга, написанная взрослыми, формировало у подрастающего читателя активное отношение к социально значимым явлениям. Такие книги, как «Урал — земля золотая», вносили вклад в воспитание активиста, который был «научен слышать голос государства, постоянно мобилизующего его на выполнение все новых надперсональных задач, которые он должен выполнять одновременно беспрекословно и творчески» [Литовская 2012, с. 134]. Иные функции, которые, безусловно, были у детской литературы Страны Советов, в данном случае отходили на второй план.

Примечания

¹ Исследование подготовлено в рамках интеграционного проекта УрО — СО РАН «Литература и история: сферы взаимодействия и типы повествования».

² С. Леонтьева отмечает, что «среди литературных явлений есть такие, которые по форме и функции хотя и напоминают литературу в общепринятом понимании этого слова, но возникают не как результат творческого самовыражения автора, а благодаря заказу», и относит к таким явлениям литературу пионерской организации (см.: [Леонтьева 2006, с. 5]). Хотя нужно отметить, что литература пионерской организации не есть то же самое, что литература, написанная пионерами. Говоря о пионерской литературе, мы имели в виду, скорее, последнюю.

³ Анатолий Матвеевич Климов (1910–1945), родился в п. Тирлян недалеко от Белорецка, детство провел в г. Троицке. Работал журналистом, в 1931 г. по комсомольскому призыву поехал осваивать Арктику. В 1935 г. стал одним из авторов книги «Сердце тундры», вышедшей в Омске. В 1938 г. подготовил к печати книгу «Мы из Игарки». В 1937 г. его арестовали, но был освобожден. В 1938 г. он вернулся с семьей на Урал, жил у родителей в Троицке. Перегрузки, которые сопровождали деятельность Климова на Севере, и месяцы, проведенные в тюрьме, привели к инвалидности. В 1939 г. он приехал в Свердловск и выступил в облоно с предложением создать из детских сочинений книгу об Урале. Книга увидела свет в 1944 г. В связи с инвалидностью А. М. Климов на фронт не попал. Он взял на себя обязательство составить третью книгу, написанную детьми, — «В огне народной войны» (другое название «Слушай нас, Родина!»). В книгу должны были войти детские воспоминания о войне, которые он собирал на прифронтовых и освобожденных территориях. Издать эту книгу он не успел из-за болезни. В Челябинске вышла только малая ее часть — «Твои сверстники» (1943). Писатель умер в июне 1945 г. (см.: [Писатели 1992; http://chelreglib.ru:6005/el_izdan/kalend2010/klimov.htm]).

⁴ Район существовал до 1963 г., ныне с. Фоминское входит в Алапаевский р-н Свердловской обл.

Источники

- База курносых. Пионеры о себе. М.; Иркутск: ОГИЗ, 1934.
 База курносых в гостях у Горького. Иркутск: Вост.-Сиб. краев. изд-во, 1936.
 Климов А. М. Северные рассказы. Челябинск: ЧелябинОГИЗ, 1950.
 Мы из Игарки. Книга, написанная пионерами Заполярья по замыслу и плану Алексея Максимовича Горького. М.; Л.: Детиздат, 1938.
 Мы из Игарки. Челябинск: Южно-Урал. кн. изд-во, 1987.
 По Уралу. Очерки и рассказы о горах, реках, озерах и пещерах Урала / сост. В. С. Старцев, К. В. Рождественская. Свердловск: СвердловГИЗ, 1935.
 Урал — земля золотая. Свердловск: ОГИЗ; СвердловГИЗ, 1944.
 Урал — земля золотая. Свердловск: СвердловОГИЗ, 1952.
 Урал — земля золотая. Свердловск: Ср.-Ур. кн. изд-во, 1988.

Исследования

- Александров В. По областным издательствам. Страна и дети // Октябрь. 1944. № 9. С. 131.
 Бирюков В. К всеуральскому дню книги ребят Урала // Путь к коммунизму (Шадринск). 1940. 1 окт.
 Боголюбов К. Книга об Урале // Уральский рабочий. 1944. 29 авг.
 Булгакова О. Этот «неизвестный Климов» // Урал. 1985. № 10. С. 156–165.
 Горький М. Литературу — детям // Правда. 1933. 11 июня.
 Горький М. Мальчики и девочки // Правда. 1934. 8 авг.
 Добренко Е. Метафора власти. Литература сталинской эпохи в историческом освещении. München: Verlag Otto Sagner, 1993.
 Добренко Е. Соцреализм и мир детства // Соцреалистический канон. СПб.: Академический проект, 2000. С. 31–40.
 Леонтьева С. Г. Литература пионерской организации: идеология и поэтика: дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2006.
 Литовская М. А. Региональный журнал для детей в контексте советской периодики 1920-х — 1930-х годов: динамика идеологических приоритетов // «Убить

Чарскую...»: этические и поэтические парадоксы советского творчества для детей (20-е — 30-е годы). СПб.: Алетей, 2012. С. 110–134.

Писатели Челябинской области: Библиографический справочник. Челябинск: Челябинская обл. универсальная науч. библиотека, Информационно-библиографический отдел, 1992. С. 92–95.

Подлубнова Ю. С. Молодежные журналы и их роль в литературной жизни Екатеринбург-Свердловска 1920-х годов // Русская литература XX века: проблемы изучения и обучения. Ч. 2. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2006. С. 164–171.

Подлубнова Ю. С. Пролетарская автобиография в литературе Урала 1930-х гг. // Альманах современной науки и образования. 2008. № 8 (15). Ч. 2. Тамбов, 2008. С. 150–151.

Пудваль А. Открытие «Земли золотой» // Уральский библиофил. Свердловск: Ср.-Ур. кн. изд-во, 1984. С. 47–61.

Фатеев А. В. Сталинизм и детская литература в политике номенклатуры СССР. М.: МАКС Пресс, 2007.

Хоринская Е. О детском творчестве // Уральский рабочий. 1940. 20 марта.

Хоринская Е. «Урал — земля золотая» // Слово о товарищах. Воспоминания об уральских писателях. Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1980. С. 356–364.

Хроника литературной жизни Урала XIV — первой половины XX века (Свердловская, Челябинская, Курганская, Оренбургская области). Екатеринбург: Банк культурной информации, 2009.

Шарц А. К. Дети Урала // Учительская газета. 1940. 17 апр.

Приложение

СОДЕРЖАНИЕ

Книга уральских ребят — Анатолий Климов 3

Письмо М. А. Нексе 14

Белая птица — М. А. Нексе (перевод В. Олигина и В. Золотавиной (8 кл., г. Свердловск) 15

ГЛАВА ПЕРВАЯ. ДАЛЕКИЕ БЫЛИ

История гор — М. Берсенева, А. Ваганов, Ю. Кривоносов, Ю. Носов, В. Сакнынь, Н. Сергеев, В. Черницкий, Л. Шангина, В. Шевченко, М. Шенина (7–8 кл., г. Свердловск) 19

Ночь в горах — Е. Сигова (9 кл., г. Свердловск) 21

Земля Золотая — П. Пшеничников (9 кл., г. Серов) 23

В царство Епанчи — Е. Новоселов, С. Толмачев (7 кл., дер. Манево) 27

Салават — Ш. Камалов (7 кл., пос. Анненский) 33

ГЛАВА ВТОРАЯ. СЕДОЙ УРАЛ

Чудо-камень — В. Гилев (7 кл., г. Свердловск) 39

Богатик — О. Сазонова (9 кл., г. Кушва) 43

Тайна булата — В. Гилев (7 кл., г. Свердловск) 47

Холодное небо... — В. Николаев (7 кл., г. Молотов) 58

ГЛАВА ТРЕТЬЯ. РОДНОЙ КРАЙ

Герои Урала — Э. Попова (8 кл., г. Свердловск) 59

Павел Морозов — Н. Шагохина, П. Жарынин (4 кл., с. Герасимовка), В. Беляева (9 кл., г. Тавда) 63

В тайге — А. Ситникова (8 кл., г. Нижний Тагил) 68

Родина заводов — А. Чеснокова, Г. Никонова, С. Иофина, В. Филинкова, Л. Батрунова (7 кл., Уралмашзавод) 73

В царстве Али-Бабы — М. Шешина (8 кл., г. Свердловск) 77

Красная шапочка — В. Бабинцев, В. Будаков, Ю. Винокуров, С. Исупов, Ю. Костоусов, В. Литовкина, А. Мальцев, Н. Маслова, Т. Назарова, С. Пищальников, В. Сильваненко, А. Созин, Э. Ткаченко, М. Тупицына, В. Шишкин (5–8 кл., г. Серов) 79

На домне — В. Пушкарев, М. Черномазова (7–8 кл., г. Серов) 83

В подземном городке — Н. Антонов, В. Бабошин, Л. Белов, Н. Осипов, Р. Савостина, В. Саукова (5–8 кл., г. Егоршино) 84

Агач — Л. Дроздович, Л. Никитин (7 кл., г. Магнитогорск) 90

Летающий металл — Е. Селиванов, Л. Кабанов (8 кл., г. Каменск-Уральский) 91

В уральском лесу — В. Щенников (9 кл., г. Серов) 93

Вода-шахтер — А. Шилов, А. Долгих, Л. Лысова, С. Скетерис (9 кл., г. Дегтярка) 94

Товарищу — Б. Виноградов (6 кл., г. Молотов) 96

ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ. В НЕДРАХ ГОР

Походная — Е. Федоров (6 кл., г. Свердловск) 97

Старатели платины — А. Созин (7 кл., г. Серов) 98

Волшебный камень — А. Летемин (6 кл., с. Шелкун) 100

Дорогой камень — А. Головушкина, Л. Юрченко, А. Ваулин (8 кл., г. Асбест) 103

Гранит или аметист? — А. Мокроносов (5 кл., с. Глинское) 105

В разведках — И. Шляпников (8 кл., г. Свердловск) 107

Драга — В. Щенников (9 кл., г. Серов) 110

Горный лен — И. Тарасевич, Е. Абескалов, Н. Кузеванова, Е. Беляев, Е. Мельникова, Н. Лобанова, Р. Белоглазова, З. Пронина, Н. Яркина, З. Надеждинская, В. Осинцев, Л. Вивсюк, В. Пономарев, А. Бердников, Ю. Устинов (7–9 кл., г. Асбест) 111

Жила — Г. Сычев (9 кл., с. Покровское) 115

Гидравлика — А. Обрезкова (7 кл., прииск Ис) 117

Ильментау — В. Еремин (7 кл., г. Челябинск) 118

Музей в горах — В. Авдонин, С. Архипов, Б. Астахов, В. Гилев, Н. Свяжикин (5–7 кл., г. Свердловск) 119

ГЛАВА ПЯТАЯ. ИНТЕРЕСНАЯ ЖИЗНЬ

По горам и рекам — В. Бабинцев, В. Будаков, Ю. Винокуров, С. Исупов, Ю. Костоусов, В. Литовкина, А. Мальцев, Н. Маслова, Т. Назарова, С. Пищальников, В. Сильваненко, А. Созин, Э. Ткаченко, М. Тупицына, В. Шишкин (5–7 кл., г. Серов) 131

В лесах Коми — В. Калинин (8 кл., г. Кудымкар) 139

Соловей — А. Сотников (9 кл., г. Кизел) 143

Маленькие Брэмы — В. Подкорытов (7 кл., с. Печеркино) 144

Пернатый разбойник — В. Мошков (6 кл., с. Печеркино) 146

Открытие — Т. Меньшенин (7 кл., с. Печеркино) 151

ГЛАВА ШЕСТАЯ. В СТРАНЕ ПРИКЛЮЧЕНИЙ

Робинзоны — И. Шушарин, Б. Скрыль, А. Извеков, П. Адоньев, В. Адоньев (4–7 кл., пос. Среднеуральск) 153

Вдоль реки Сим — М. Кочемасов (6 кл., Симский завод) 157

Спит Тургояк — И. Орловская (8 кл., г. Челябинск) 162

Живая гора — В. Колупаев (7 кл., г. Свердловск) 163

Лесной пожар — В. Щенников (9 кл., г. Серов) 166

Ледяная пещера — Я. Якоб, Э. Трушникова, А. Русанова, В. Кондратьева (7–8 кл., г. Кунгур) 167

Случайная находка — В. Корякин (5 кл., г. Камышлов) 169

За рекой — А. Сотников (9 кл., г. Кизел) 170

Гора соколов — М. Кочемасова (6 кл., завод Сим) 170

Глава СЕДЬМАЯ. НА ЗВЕРИНЫХ ТРОПАХ

Охота — И. Другов (6 кл., пос. Березовск) 177

У народа манси — А. Хаганзеева (6 кл., становище Бурмантово) 179

Шишкарь — И. Челябинских (7 кл., с. Павда) 180

Гость — Е. Завражина (6 кл., с. Ивдель) 184

Встреча — В. Выдрин (6 кл., с. Ивдель) 186

Опасная охота — В. Снигирев (8 кл., с. Полтавское) 188

Хитрая росомаха — М. Талисманова (5 кл., становище Бурмантово) 196

За тальменями на Выю — Ю. Калинин (7 кл., прииск Ис) 198

На току — П. Трескова (5 кл., с. Новоселово) 201

Зима — Л. Яркова (6 кл., г. Лысьва) 202

В согре — Е. Новоселова (7 кл., с. Махнево) 203

Песня уральских ребят 205

До новой встречи! (послесловие) 208

М. Костюхина

ПИОНЕРСКАЯ ИГРОТЕКА ПЯТИДЕСЯТНЫХ*

Пионерскими игротеками назывались советские досуговые центры, организованные при Домах пионеров и школьников. Игротеки создавались по единой модели, автором которой был Ефим Минский. Согласно идеям Минского, игротек должна стать досуговым аналогом школы (с ее обязательностью и централизованностью). Этой задаче соответствовал подбор настольных игр и развлечений. В процессе развития игротек идеальная модель Минского претерпела изменения: вместо однотипных центров появились разнообразные досуговые кружки, созданные усилиями креативных педагогов-организаторов.

Ключевые слова: игротек, дом пионеров и школьников, досуговые центры, настольные игры, головоломки.

Дали слово мы учиться
И трудиться лишь на пять.
Кто трудиться не боится,
Смело может отдыхать!

[Праздник игры 1956, с. 24]

Пионерские игротекы были созданы в советское время для занятий школьников играми и игровыми предметами. В истории игротек есть много общего с историей советской школы и пионерской организации. В то же время можно говорить об автономной истории тех игр и игровых предметов, из которых эти игротекы составлялись. Изучение состава игр дает представление о назначении и содержании досуга советских детей. Сошлемся на слова известного культуролога Р. Кайуа о том, что «существует взаимосвязь между любым обществом и популярными в нем играми» [Кайуа 2007, с. 103]. Подбор и использование игр для детей происходит в соответствии с «достоинствами и изъянами» общественной системы. В свою очередь, игры «воспитывают и тренируют играющих, закрепляя в них эти достоинства и изъяны» [Там же]. Пионерские игротекы в 1950-е гг. дают пример такой социально-культурной взаимосвязи.

* Автор выражает глубокую благодарность Н. А. Чистяковой, старейшему сотруднику отдела игровых программ Санкт-Петербургского дворца творчества юных, за чистосердечную готовность помочь в написании этой статьи.

Предшественниками советских игротек были досуговые клубы для детей, создававшиеся в России с начала XX в. по примеру английских «сетлементов». Так назывались клубы в бедных районах Лондона, которые организовывали энтузиасты, чтобы проводить занятия с детьми из малообеспеченных семейств. Эти клубы были не образовательными, а досуговыми организациями — дети могли в них свободно играть и заниматься по интересам.

Первые русские детские клубы создавались на частных квартирах, где при ограниченности места и средств практиковались самые простые виды занятий и забав (например, письменные и устные игры со словами). С распространением движения по организации детского досуга клубы для детей стали размещаться в специально выделенных помещениях, содержание которых оплачивалось из средств меценатов и пожертвователей. Педагог Елизавета Горбунова была организатором одного из таких клубов, расположенного возле Хитрова рынка в Москве. Посетителями клуба были дети, чьи родители обитали на этом рынке. В клубе была игротека, составленная из двух десятков изданий настольных игр. Настольные игры, в отличие от дорогостоящих игрушек, были самым доступным видом детской игровой продукции для занятий в помещении (это основное назначение настольных игр). К тому же настольная игра позволяла развлечь детей разного возраста, что было немаловажно для клуба со смешанным возрастным составом. Среди игр в «хитровском» клубе были «лото, домино, крестики, блошки, шашки, катанье с гор, цап царап, кегли, шахматы» [Горбунова 1918, с. 16]. Все они относились к самым распространенным типам настольных игр: игры с карточками (лото, домино и «цап-царап»), игры на картонных полях («катанье с гор»), забавы с игровыми предметами («блошки» и кегли) и общеизвестные шашки и шахматы.

Похожим был набор настольных игр и в других детских клубах дореволюционной России. Работали в них люди, которых потом стали называть игроведами¹. Среди педагогов игроведы-внешкольники составляли обособленную группу, поскольку занимались созданием, изучением и пропагандой игр. Интерес к игре вводил их от насущных педагогических практик в область истории культуры, интеллектуальных забав и художественного творчества (многие игры изготавливались собственноручно). После Октябрьской революции 1917 г. игроведы стали инициаторами открытия советских игротек. Поначалу это были все те же детские клубы, собиравшие уличных детей и подростков (после революции среди них оказа-

лись дети из разных социальных слоев). В революционных клубах, увешанных красными лозунгами и плакатами, дети занимались «старорежимными» играми — новых изданий игр не было, а те, что выпускались, печатались по старым образцам. Среди самых распространенных — игры «старайся вверх», «скачки», «цирк». Соревнования в них велись на картонажных полях с традиционной тематикой и типовым оформлением: в игре «старайся вверх» изображались кошки-собачки и играющие дети, в «скачках» — ипподромы и жокеи, в «цирке» — цирковая арена с артистами. Во всех названных играх передвижение осуществлялось с помощью костей и фишек (так называемые «гуськи»)². В клубах практиковались также старинные карточные игры со специальными колодами (например, популярная игра «черный Петр», где из карт составлялись пары и только одна карта ее не имела). Сохранилось описание того, как увлеченно занимаются дети настольными играми в голодном Петрограде 1918 г.

К началу 1930-х гг. игр стало значительно больше: на полиграфических фабриках и в кооперативных артелях изготавливались новые типы настольных игр на актуальные темы и современные сюжеты (от идейно-политических до образовательных). Ими-то и комплектовались советские игротеки при детских городках, лагерях, детских домах. Дети, посещавшие их, получали возможность заниматься настольными играми (многие видели такие игры впервые). В игротеки приглашались и те дети, у которых были домашние настольные игры, доставшиеся от родителей и дедушек-бабушек. Оснащенные новыми развлечениями советские игротеки выступали конкурентами семейного досуга, пропагандируя занятия с играми в казенных стенах.

Отбор игр для игротек поначалу был стихийным и зависел от личности самого организатора (надо сказать, что все организаторы того времени были личностями). И хотя выходили рекомендательные списки игр, единой системы в игровом хозяйстве не было. Она стала складываться в середине 1930-х гг., когда при домах и дворцах пионеров Москвы и Ленинграда были организованы пионерские игротеки. Одной из первых игротек со статусом детского учреждения была игротека в Одессе. Среди ее организаторов Ефим Минский, который, перебравшись в Москву, стал создателем всей системы советских игротек. С именем Минского связана разработка принципов комплектования игротек, выпуск нормативных материалов, организация Недели игры и игрушки (проводилась как общесоюзное

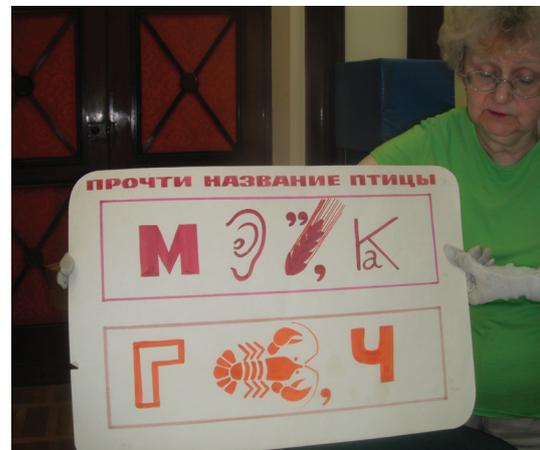


Пионеры в игротке (фотография 1960-х гг. из архива Ленинградского Дворца пионеров им. А. А. Жданова).

мероприятие с 1950 г.). Игротека Городского дома пионеров, где работал Минский, считалась образцовой игроткой страны, а сам он получил неофициальное звание советского «короля игры». Образцовая игротка состояла из инвентаря для подвижных игр, игрушек разных типов и размеров, аттракционов, а также настольных игр (картонажных, деревянных, электрических). Они размещались в нескольких специально оборудованных помещениях (начиналась игротка с переносных чемоданчиков, вмещавших десяток игр).

По примеру игротки Московского городского Дома пионеров создавались игротки в других детских организациях. Наркомпрос направил директивные письма начальникам пионерских лагерей, директорам школ, парков, клубов и детских санаториев, в которых настоятельно рекомендовал организовать для досуга школьников игровые площадки и игротки. С помощью игротек предполагалось решить проблему дефицита игровых товаров для детей — каждый советский ребенок мог получить в игротке необходимый набор развлечений. Но в реальности создание укомплектованных игротек оказалось не по карману. Такие игротки существовали только в крупных городах (или отдельных центрах). Самая большая игровая площадка работала в Центральном парке культуры и отдыха в Москве. Хорошо оснащенной была игротка Ленинградского дворца пионеров³.

Цель создания игротек — «содействовать широкому использованию игр в воспитательной работе с детьми в школах и внешкольных учреждениях, а также дома, во дворе, на улице, в сквере, где дети проводят большую часть своего времени» (из листовки игротки Московского городского дома пионеров). Речь шла об организации детского времени, свободного от занятий в школе и подготовки



Образец шарады (из старой коллекции игр) демонстрирует сотрудник игротки Петербургского дворца творчества юных Н. А. Чистякова.

уроков. О приоритетах школы напоминали лозунги-императивы на листовках игротек: «Игра только в свободное время. Запомни: урокам — время, веселью — час» (из листовки Ленинградского Дворца пионеров им. А. А. Жданова). Этот же лозунг дал название настольной игре «Делу время, потехе час», входившей в игротечный набор развлечений.

Для реализации задач по организации детского досуга в рамках игротек создавались фонды игр и развлечений, основной объем которых в 1930–1950 гг. составляли настольные игры. Заниматься ими можно было в помещении игротек домов пионеров. Некоторые из игротек выдавали настольные игры школьным организациям и коммунальным хозяйствам. Были и такие игротки, которые выдавали школьникам игры на дом, как книги в библиотеках. Выдача игр практиковалась в 1950-е гг. в игротках Московского Дома пионеров и Ленинградского Дворца пионеров. При крупных игротках были организованы выездные машины, развозившие игры «по требованию» (за сорок советских лет передвижные игротки Москвы совершили более 50 тысяч выездов)⁴. Игры требовались пионерским лагерям и паркам отдыха. Вывозя настольные игры за пределы помещений, сотрудники пионерских игротек отступали от неписаного правила старой педагогики — играть в настольные игры только в комнатах, а на природе заниматься подвижными и спортивными играми. В руссоистский рай вносилось рационально-организованное начало: дети играли в настольные игры на лоне природы.



Летом передвижная игротека выезжает в пионерские лагеря. Занятия детей настольными играми на природе — образец счастливого детства (Минский Е. Игротека в детских внешкольных учреждениях и школах. Инструктивно-методическое письмо с альбомом чертежей настольных игр. Гос. учебно-педагогическое издание министерства Просвещения РСФСР. М., 1953).

Для игротечного фонда использовались добротные игры из прочных материалов (часто большого формата). Эти игры приобретались на фабриках игрушек, а также делались собственноручно. О том, что настольные игры могут способствовать эстетическому развитию ребенка, писали еще дореволюционные специалисты, призывая создавать художественно оформленные поля. Многие сотрудники игротек имели профессиональное художественное образование, оформление стендов с играми они соотносили со стилем интерьеров.

Иные цели преследовались в кружках «Умелые руки» и «Пионерские фабрики игрушки», устроенных при игротеках (такие мастерские были в Московском дворце пионеров). Там внимание обращалось, в первую очередь, на производственные характеристики игры. Чтобы обеспечить процесс создания игр самими детьми, игротеки комплектовались инструментами и подсобным материалом. Пропагандисты трудовой деятельности утверждали: игра, сделанная своими руками, интереснее ребенку, чем покупная. Поэтому в призывах заниматься изготовлением игр звучали



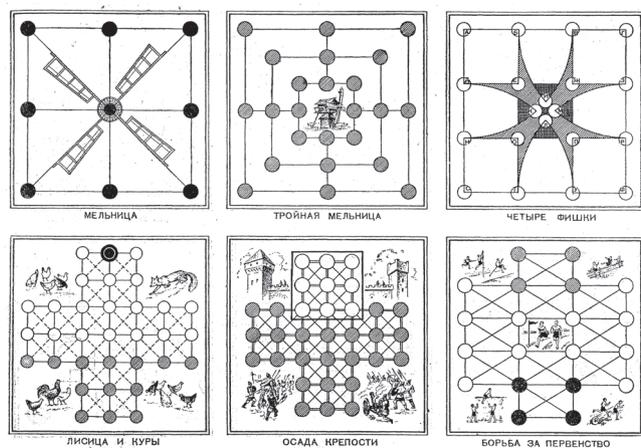
Настольная игра, принесенная школьником из игротеки, организует всех членов семьи (Минский Е. Игротека в детских внешкольных учреждениях и школах. Инструктивно-методическое письмо с альбомом чертежей настольных игр. Гос. учебно-педагогическое издание министерства Просвещения РСФСР. М., 1953).

императивные ноты. Это справедливо в том случае, когда игра и ее создание проживаются ребенком в единстве. Там же, где речь шла об освоении трудовых навыков, игра и ее производство скорее мешали друг другу⁵.

Для хранения настольных игр рекомендовалось устраивать специальные шкафы и витрины, а для учета их содержимого использовались специальные каталожные ящички. В игровом пионерском государстве царили строгий порядок и учет.

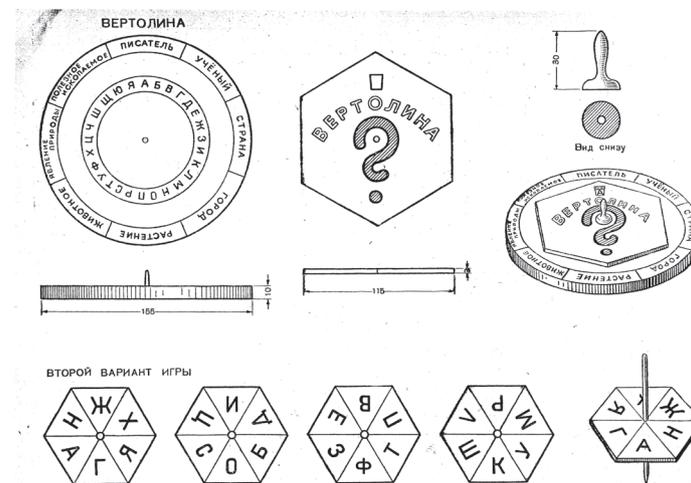
Наибольшую значимость игротеки приобрели в 1950-е гг., когда игроведы стали выступать с самых высоких трибун. В докладе Е. Минкина на Всероссийском совещании по вопросам внешкольной работы с детьми в 1952 г. об игре говорилось как о деле государственной важности:

учитывая, что *игра* является одним из важных видов деятельности детей и имеет большое значение в коммунистическом воспитании, совещание считает настоятельно необходимым более широкое применение игры в работе со школьниками всех возрастов. Следует повысить педагогическую культуру игры: всемерно использовать веселье, увлекательные народные игры, игры, развивающие находчивость, воспитывающие коллективизм, волю к победе, игры, имеющие познавательное значение, помогающие расширению и углублению знаний учащихся [Игротека 1953, с. 3].



Минский был убежден: в игротке советский ребенок обретет счастливое детство. По его словам, «семья не может удовлетворить полностью эти разнообразные и постоянно растущие запросы детей. Эту задачу должны решать детские учреждения» [Там же]. Семье не под силу правильно организовать досуг детей не из-за дороговизны настольных игр. Домашнему досугу не хватало системности и упорядоченности — игротка помогала решить эту задачу. Минский был сторонником того, чтобы игры выдавались детям на дом («не только дети, но и взрослые часто принимают участие в играх. Отцы, матери и даже бабушки и дедушки с увлечением играют с детьми в те игры, которые они приносят домой из библиотеки игр») [Листовка 1959]. Это расширяло область влияния игротек за пределами досуговых учреждений. Государственная опека придавала игровому досугу детей социальную значимость, но одновременно лишала детскую игру ее приватного характера. Идеальным советским государством, по мнению энтузиастов-игроведов, была страна, от края до края покрытая сетью пионерских игротек. В сказочной повести Н. Носова «Незнайка в Солнечном городе» описан город будущего, похожий на большую игротку. На городских улицах Солнечного города выставлены столы, за которыми коротышки рассматривают журналы с картинками и играют в настольные игры («кто в лото, кто в домино, кто в гусек или еще во что-нибудь»)⁶. Лозунгом для города будущего могло послужить название одного из досуговых изданий Минского — «Всегда всем весело».

Можно догадаться, что весело было не всем и не всегда. Сотрудники игротек (среди них было много творческих людей) ис-



пытали на себе методы репрессивной политики. Однако игротки сумели вписаться в систему советских детских организаций. О том, что сделать это было не просто, свидетельствует печальная судьба Дома развлекательной науки, организованного в середине 1930-х гг. Яковом Перельманом и давшего толчок для будущих занятий наукой нескольким известным ученым. Открытый на Фонтанке Дом просуществовал до Великой Отечественной войны. В блокадные годы сам Перельман умер от голода, созданные им экспонаты пропали, организованный Перельманом и его единомышленниками центр после войны восстанавливать не стали.

Система игротек Минского была рассчитана на каждого и всякого. Она воспитывала усидчивость, смекалку и организованность. На развитие этих качеств был рассчитан подбор строго систематизированных настольных игр. Можно предположить, что судьба советского общества, «его шансы на успех или риск застоя» (Р. Кайуя), были связаны, помимо всего прочего, и с системой игр для пионерской игротки.

Идея систематизировать игры родилась задолго до советских игротек. Средневековые ученые-схоласты составляли универсальные каталоги игр по игровым предметам, степени участия человека, видам деятельности. Насмешник Рабле написал многостраничную пародию на такую наукообразную систему игр. Системное описание игр делали авторы досуговых сборников, издававшихся с конца XVIII в. Педагоги XIX в. описывали игры в практических



Каталожный ящик для учета настольных игр (Минский Е. Игротека в детских внешкольных учреждениях и школах. Инструктивно-методическое письмо с альбомом чертежей настольных игр. Гос. учебно-педагогическое издание министерства Просвещения РСФСР. М., 1953).

целях, чтобы помочь взрослым сориентироваться при отборе детских настольных игр. Минский, который был не столько «королем игры», сколько «королем систематизации» игрового материала, усовершенствовал эту систематизацию, приурочив ее к реалиям советского производства и нуждам пионерских игротек, например, ввел раздел игр-макетов и настенных игр. Система игр, продуманная Минским, состояла из следующих разделов: 1) познавательные игры; 2) настольно-печатные; 3) головоломки; 4) игры ловкости и сноровки; 5) игры настойчивости.

Составленные Минским списки игр печатались в инструктивных письмах, а производственные схемы в альбомах чертежей и специальных сборниках под названием «Пионерская игротека» [Минский 1953; Минский 1962]. Можно предположить, что эти сборники были результатом коллективного труда сотрудников московской игротеки, но в изданиях Минского указаний на это нет (как нет и понятия «разработчика игры»). Весь методический материал из «Пионерских игротек» распространялся централизованно по игротекам страны.

Современный зарубежный опыт долгое время был Минскому недоступен, и он пользовался старыми материалами из русских досуговых изданий. Забавы и развлечения, их составлявшие, имели многовековую интернациональную историю. Настольные игры легко интегрируются в любую культуру, так что использование их в новых воспитательно-досуговых целях является общепринятой практикой. Большинство игр в пионерских игротеках были популярны еще с дореволюционных времен. Длинный послужной список создавал немалые сложности для организаторов первых игротек. Некоторые советские родители отказывались играть со своими детьми в



Осунувшееся аскетичное лицо отличника плохо согласуется с оптимистичным лозунгом игротеки (Праздник игры и игрушки. Путеводитель по игровым комнатам и залам. Московский городской дом пионеров, 1954)

лото-домино, считая подобные занятия признаком буржуазности, приходилось обосновывать факт использования настольных игр, отягощенных «старорежимным» прошлым.

Усилиями игроведов, методистов и художников настольная игра получила прописку на советских игровых площадках. Опытным путем сформировался и тот официальный список игр, которым комплектовались все советские игротеки. Можно только догадываться, что формирование этого списка проходило в условиях внутрипедагогической борьбы (расходились данные, собранные педологами-практиками о популярности тех или иных игр, и требования «ответственных товарищей», курировавших досуговые организации).

Педагоги, работавшие на игровых площадках, отмечали большой спрос на настольные игры разных типов. «Всех ребят всегда привлекают к себе настольные игры. Многие вожатые и другие руководители клубной работы знают, что когда ребята придут в клуб, то они очень охотно засядут за стол и начнут играть в игры, где надо передвигать фигуры. Все эти игры с передвиганием фигур по картам, раскладываемым на столе, мы и называем настольными» [Кваснецкий, Родин 1929, с. 4]. Однако не все игры радовали руководителей клубной работы. Малоценными считались игры, основанные на случайности (лото), поскольку они не требовали никакой догадки и сметливости («сиди только за своей картой, когда выкликают твой номер, заставь клетку с цифрой фишкой, и все тут»). Незначительными, с педагогической точки зрения, представлялись «гуськи», где играющие выбрасывают кости (кубики) и передвигают фишки на число выпавших ходов. Иначе оценивали клубные работники игры, требовавшие обдумывания ходов и составления

плана игры. К таким играм относятся шашки и шахматы, а также игры комбинаторного типа («военно-морская игра», «крепость»). Промежуточное место в педагогической иерархии занимали игры типа домино, где «требуется иногда сообразить». Вывод сотрудников отдела игры Института методов внешкольной работы был таков: «Польза игр второго и третьего типа очевидна: всякая тренировка какой-либо способности человека — полезна, а здесь, в этих играх требуется тренировка такой нужной способности, как сметливость, сообразительность, быстрота ориентировки» [Там же].

Несмотря на этот вывод, организаторы первых игротек считали необходимым вводить в обиход детского клуба игры случайности (возражений против таких игр было много).

Человеку нравится неожиданность — на этом основана его любовь к приключениям, к путешествиям, отчасти к театру. <...> Лото и разные путешествия, «вверх и вниз», «автодор» и прочие хороши не только тем, что вызывают чувство удовольствия от неожиданности, но и еще и тем, что игрок невольно воспитывает в себе привычку выжидания, выдержку: как не хочется скорее выиграть, но желанию этому противостоят неизбежные условия игры — сиди, внимательно слушай и терпеливо жди, когда придет твой черед передвигать фигуру [Там же]⁷.

Воспитание сдержанного поведения в игре — это наследие «старорежимной» этики поведения, актуальной для любителей азартных игр. Азартные игры всех видов были запрещены в советское время, но представление о значении этикетных норм для игроков оставалось. Из новинок советской эпохи — привнесение в настольную игру коллективного начала. Рекомендовалось играть в лото не на личную победу, а на победу нескольких участников, образующих партию. В списках настольных игр 1930-х гг., рекомендовавшихся для летней площадки пионеров, упоминаются, помимо шахмат и шашек, различного вида домино, лото, мозаики, «Летающие колпачки», «Цирк», «Кто поймает», «Крепи оборону СССР», «Хочу все знать» и др. [Игры с игрушками 1939]. Рекомендовались также «Морской бой», домино Морзе, китайские головоломки, «Свинки» (загнать свинцовые шарики в лабиринт), игра в «15» (передвинуть квадратики по порядку), складные карты [Вишневский, Панова 1934]. Педагоги, изучавшие детский спрос на игры, признавали, что наибольшей любовью пользуются «веселые игры»⁸. К таким играм относились «гуськи», основанные на чистой случайности и не требовавшие расчетов. Они радовали ребенка красочностью игровых полей и сюжетностью картинок. Персонажи «гуськов» (человечки или зверюшки) то возносились на вершину счастья, то оказывались далеко внизу. Сопереживание герою и жажда успеха вызывали взрыв

эмоций у детей любого возраста. Игроведы свидетельствовали: «Некоторые думают, что игры типа гусек интересуют только младших детей дошкольного возраста, но это ошибочное мнение. В гуськовые игры с удовольствием играют и дети 10–12 лет» [Там же].

Интерес детей к играм случая приходилось признавать и организаторам пионерских игротек. Однако этим играм в их системе отводилось скромное место — всего 2–3 на десяток игр (среди них — «Цирк» с кубиком и фишками на разрисованном поле). Приоритетом пользовались комбинационные, как их называл Минский, игры и головоломки (и те, и другие имели на игровых площадках низкий рейтинг). Вот состав комплекта игр, разработанного сотрудниками игротек 1950-х гг. (всего около 20 игр):

1. Военно-морская игра, тактические шашки, гальма и другие парные настольные игры для сеансов одновременной игры.
2. Кубики-картинки, мозаики, игры для собраний в скорости складывания заданного рисунка.
3. Игры с шариками под стеклом для соревнований в скорости.
4. Бильбоке, ю-ю игры для соревнований в ловкости.
5. Загадки на картинках для коллективного разгадывания.
6. Ребусы, загадки, картинки.

Расчет, собирание, складывание, попадание, отгадывание, обдумывание, расшифровка — основные виды деятельности ребенка в пионерской игротеке. Этот же «головоломный» набор предлагался для домашних развлечений в кругу советской семьи [Домашняя игротка 1947]⁹. Оформление игр, предложенных для домашней игротки, было скучным и однообразным, несмотря на то, что это делали разные художники¹⁰.

Среди игр, подобранных Минским для пионерской игротки 1950-х гг., отсутствовали игры с актуально-политической тематикой. О том, что такие темы были, свидетельствуют названия изданий настольных игр: «Будь готов», «Наш наказ Советам», «Я безбожник, а ты?», «Пионер», «Политлото» и т. д. Большинство из этих игр принадлежало к эпохе революционного авангарда с характерными для нее актуализацией социальных идей, графической плакатностью и футуристической динамикой. Минский, имевший опыт работы с подобными изданиями еще в Одессе, от них отказался. Это решение ему подсказало не только чувство вкуса, но и официальное осуждение авангардно-политизированных игр¹¹. Программа его игротки 1950-х гг. была сформирована из игровой классики. На классику ориентировались все формы и жанры позднесталинской культуры

от архитектуры до детской книжки, так что предпочтения первого игроведа страны были в русле времени.

Пример классической игры, воспроизведенный Минским во всех изданиях «Пионерской игротки», — «Осада крепости», известная по русским досуговым сборникам с XVIII в. В этой игре участвуют двое. Для игры нужны две фишки одного цвета (защитники крепости) и двадцать четыре другого (нападающие). Игра ведется на бумажном поле, разграфленным определенным образом. Крепостью называется верхний квадрат из девяти клеток (две из них занимают осажденные). Цель нападающих — занять своими фишками все клетки крепости. Задача осажденных — уничтожить не менее 16 фишек противника. Нападающий ограничен в передвижении (только вперед и в сторону, бить противника он не может). Осажденный может двигаться в любом направлении и снимать фишки противника (как в шашках). Комбинационными являются также старинная «мельница», «лисица и куры» и т. д. Роль случая в подобных играх сведена на нет — все зависит от расчета ходов (как в шашках). Игровое поле в комбинационных играх абстрактно и не привязано к военной тематике (она обозначена только в названии). Настольных игр на военную тему в пионерской игротке вообще было мало, несмотря на популярность этих игр у мальчиков послевоенного поколения. Приоритетом в изданиях Минского пользовались настольные игры на абстрактных полях, а не военно-топографических картах.

Такой же абстракцией были всевозможные головоломки (проволочные, шнуровые, брусочные, спичечные). Они изготавливались руками школьников на пионерских «фабриках игр». Некоторые головоломки были основаны на геометрических задачах, другие — на математическом перемещении фигур, третьи — на решении конструктивных задач. Большинство головоломок были проверены временем. Например, китайская головоломка, где из семи простых геометрических фигур нужно сложить составные, известна из старинных досуговых изданий. Авторами многих головоломок были ученые-математики давнего и недавнего прошлого. Сотрудники пионерских игротек создавали оригинальные в техническом решении головоломки¹². Головоломки не являются собственно детской забавой, они предназначены для отдыха и развлечения молодежи и взрослых (таково назначение предметных головоломок и сегодня). Минский же предлагал укомплектовать ими игротки для юных. Математических знаний головоломки не требовали, зато забирали

много времени для обдумывания. Так, для решения головоломки «Автомобили в гараже» требовалось (как минимум) 63 хода-перемещения фигур. Знаменитая американская головоломка «15» по сравнению с «пионерскими головоломками» кажется легкой забавой для скучающих клерков.

Помимо головоломок, игротка была насыщена ребусами и шарадами. Старинные досуговые занятия, пришедшие из французских салонных игр, использовались для зашифровки цитат из классиков (Пушкин, Крылов), пословиц и афоризмов. Ребусы и шарады печатались на листовках, картонках, писались на плакатах, вывешивались на стендах. И везде надо было ломать голову над разгадыванием и расшифровкой (эмблема игротки 1950-х — школьник, погруженный в тяжелые раздумья). Процесс разгадывания оживлялся затейниками, соединявшими головоломку с перформансом. Но в идеале ломать голову надо было в одиночестве, ведь головоломка, в отличие от шахмат или шашек, это игра для одного¹³. «Решая головоломку, каждый действует самостоятельно, и его решения не зависят от действий партнера, могущих изменить ход игры и создать новую ситуацию» [Минский 1962, с. 46]. Ломать голову приходилось не только в пионерских игротках, но и на вечеринках в городских и сельских клубах, где раздавались листки с заданиями из ребусов, шарад и головоломок. На праздничных мероприятиях под названием «Ленинградский антигрустин» 1938 г. большую часть «веселья» составляли головоломки разных типов (их решали молодые люди, собравшиеся повеселиться). К головоломкам в игротках добавлялись многочисленные издания головоломок в досуговых сборниках 1950-х гг. Создавалось впечатление, что вся страна, подобно андерсеновскому Каю, пыталась выложить из рассыпанных осколков слово «вечность». Лозунг «Не сломай голову» (на дверях игровой комнаты) можно было воспринять как актуальный для жизни совет.

Однако главной геометрической фигурой игротки был не головоломный многоугольник, а круг вращающейся вертолины (прообраз будущих «Что? Где? Когда?»). Такие вертолины различной тематики выпускались фабриками игрушек для настольных игр. В игротках же делались вертолины больших размеров для многих детей. Изготавливалась круглая деревянная подставка, на которую наклеивался листок с буквами и названиями тем. В центр этой подставки помещалась вертушка — шестигранник с маленьким окошечком. Когда вертушка останавливалась, ведущий называл букву, видную в окошечке, и тему, указанную на подставке. Например, буква Л — «поэт»

(ответ Лермонтов или Ломоносов). Главное — ответить быстро и без поправок. Тематами вертолин были имена ученых, путешественников, писателей, названия городов, явлений природы, зверей и т. д. Игротечная вертолина не предполагала дополнительных вопросов — только темы и буквы, что гарантировало четкий ответ (он-то и ценился выше всего).

Четкие ответы требовались и в других формах деятельности пионерской игротеки: при организации праздников, театрализованных игр и массовых зрелищ (мастерами их проведения были массовики-затейники нескольких поколений). Часто в дело шли игры, сделанные по схемам и чертежам «Пионерских игротек» Е. Минскина. В советское время это было чуть ли не единственное практическое издание по настольной игре, к тому же подкрепленное авторитетом знаменитого московского игроведа. Однако характера директивных документов чертежи и схемы не имели, так что оставалось пространство для изобретений и открытий. Открытия рождались из опыта интенсивного общения массовиков-затейников с детьми, и этот опыт оказывался ценнее готовых схем и четких ответов. Нынешние психологи не перестают восхищаться психологической целесообразностью игр и забав, придуманных и выполненных усилиями сотрудников советских игротек (о потере этого опыта приходится только сожалеть) [см.: Осорина 2001, с. 26–27].

Жизнь «Пионерской игротеки» не сводилась к деятельности одноименной досуговой организации¹⁴. Судьба книжного проекта с тем же названием оказалась не менее успешной. Книжки Е. Минскина, из которых можно составить целую библиотеку, использовались не только «по казенной надобности», но и для домашнего досуга. Они и поныне хранятся в семьях как величайшая ценность: игры, описанные в них, доступны для изготовления дома, а досуг, проведенный с ними, вызывает ностальгические чувства. Утилитарные по назначению «Пионерские игротеки» служили также полноценными книгами для чтения. На мир книжной культуры ориентировался Минскин, называя свои создания, книгу и досуговый центр, игротекками («библиотека для игр» — их другое название).

Из описаний и рисунков игр создается автономный художественный мир. В этом мире запутанных линий и изогнутой проволоки всегда одерживают победу маленькие дети с серьезными и задумчивыми лицами. Эти дети 1950-х, а не схемы и чертежи, — главные герои «Пионерских игротек». Подобно кэрроловской Алисе, они справляются с самыми трудными головоломками и выбираются из

самых непроходимых лабиринтов. Для «советской страны чудес» такое чтение было полезным и обнадеживающим.

Примечания

¹ Игроведами называли сотрудников отделов игры при педагогических центрах (например, Институт методов внешкольного воспитания в Москве), а также организаторов игротек (потом их стали относить к массовикам-затейникам).

² Свое название «гуськи» получили от старинных изданий с изображениями гусей на игровых полях. Поворот головы гуся означал перемещение фишки вперед или назад (если мертвый гусь, то пропуск хода).

³ В газете «Смена» от 1 июня 1941 г. сообщалось, что «в игротекке Дворца, пожалуй, самое большое собрание игр как настольных, так и летних для открытого воздуха, аттракционы».

⁴ Всеохватность первых советских игротек сменилась в 1970-е гг. более узким полем деятельности — игротеки стали обслуживать праздники и мероприятия, проходившие в Дворцах и Домах пионеров.

⁵ Создание планеров и технических моделей не входило в ведение игротеки. Этим видом деятельности школьники занимались в технических кружках.

⁶ Настольные игры на улицах будущего — это сочетание организованных игротек и стихийных дворовых игр в домино (в советское время столы для игры в домино были в каждом дворе).

⁷ «Не сидите долго на играх, основанных на случайности, переходите к тем, где успех игры основан на сметливости, догадке» [Кваснецкий, Родин 1929, с. 5].

⁸ Согласно результатам, напечатанным в журнале «Советская игрушка» (1935. № 2), спрос на игры разделился следующим образом: общественно-полезные 9, природоведческие 10, технические 8, военные 7, игры на счет 8, развитие речи 10, ориентировки в цвете 4, форме 3, игры веселого характера 17, терпение и головоломки 5, кубики разных типов 15. Посетители игротеки в московском Парке культуры и отдыха предпочитали играть в «веселые игры».

⁹ Комплекс игр, в нее входивших, время от времени редактировался, но система подбора игр оставалась неизменной.

¹⁰ Среди художников «Домашней игротеки» — И. Кузнецов, И. Бек, А. Яроцкий, В. Кизельватер, О. Розенблат.

¹¹ Многие из игр революционно-политической тематики имели оригинальную систему правил и очень выразительное графическое оформление.

¹² В листовке Ленинградского Дворца пионеров, выпущенной в конце 1930-х гг. Отделом отдыха, игры и развлечений, были напечатаны ребусы, кроссворды, чайнворды, шарады и лабиринты, автором которых указан А. Б. Лоев (автор книги «Пионерская смекалка»).

¹³ Шахматы не входили в комплект игротек — этими играми школьники занимались в шахматных секциях.

¹⁴ Пик переизданий сборников Минскина выпадает на время перемен, 1980-е гг. Предназначались эти издания для домашнего досуга («Клуб на дому»), а также для занятий в группах продленного дня («От игры к знаниям»).

Источники

Вишневский А., Панова Н. Игры юных пионеров. М.: Молодая гвардия, 1934.
Горбунова Е. Клубы для детей и юношества: прилож. к журн. «Маяк». М.: Типо-лит. т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1918.

Домашняя игротека школьника / сост. Е. М. Минский. М., 1947.

Игротека в детских внешкольных учреждениях и школах: инструктивно-методическое письмо с альбомом чертежей настольных игр. Мин. Просвещения РСФСР. М., 1953.

Игры с игрушками в пионерском лагере и на летней площадке / сост. Н. Панова. М.: Издание Центр. дома худ. воспитания детей, 1939.

Кваснецкий Г., Родин А. Как самим сделать настольные игры. Отдел игры Института методов внешкольной работы в Москве. М.; Л.: Молодая гвардия, 1929.

Листовка игротеки Московского дома пионеров. М., 1959.

Минский Е. Игротека в детских внешкольных учреждениях и школах: инструктивно-методическое письмо с альбомом чертежей настольных игр. Гос. учебно-педагогическое издание министерства Просвещения РСФСР. М., 1953.

Минский Е. Пионерская игротека: альбом чертежей и описаний настольных игр для пионерских дружин, лагерей, домов пионеров и детских внешкольных учреждений. М.: Молодая гвардия, 1962.

Праздник игры и игрушки. М.: Московский городской дом пионеров, 1954.

Исследования

Кайуа Р. Игры и люди. Статьи и эссе по социологии культуры. М.: ОГИ, 2007.

Осорина М. В. Психолог на детском празднике во дворце // Ракурс: Педагогический журнал. 2001. № 16.

Советская игрушка. 1935. № 1. С. 5.

М. Жиркова

«ДНЕВНИК ФОКСА МИККИ» САШИ ЧЕРНОГО КАК ЖАНРОВЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

В статье анализируются жанровые особенности произведения, «созданные» маленькой собачкой. Дневник в данном случае является жанровым экспериментом, содержащим и личные записи, и поэтические произведения, и обращение представителя животного мира к людям. Рассматриваются система образов, взаимоотношение взрослых и детей, животного и человеческого миров; взаимосвязь художественных образов поэзии и прозы Саши Черного; значение игры в жизни ребенка.

Ключевые слова: Саша Черный, дневник, герой, автор, жанровый эксперимент, тема, юмор, поэзия, поэтическая маска.

К творчеству для детей Саша Черный (настоящее имя Александр Михайлович Гликберг, 1880–1932) обращается еще в России: в 1911 г. публикует стихотворение «Костер», а в 1912 г. готовит детский альманах «Голубая книжка», в который включает свой рассказ «Красный камешек» и песенку «Вечерний хоровод»¹. Чуть позже им опубликованы стихи для детей «Тук-тук!»², «Живая азбука»³. В эмиграции творчество для детей становится для Саши Черного едва ли не основным: выходит несколько его книг для детей. Так, в Берлине в 1921 г. опубликован поэтический сборник «Детский остров», в 1922 переиздана «Живая азбука», в 1924 выпущена стихотворная сказка «Сон профессора Патрашкина». Уже в Париже в 1927 г. выходит отдельное издание «Дневника фокса Микки», публиковавшегося до этого по главам в еженедельном парижском журнале «Иллюстрированная Россия»; в 1928 — отдельное издание «Кошачья санатория»⁴. Книга «Серебряная елка: Сказки для детей», содержащая сказки разных лет, опубликована в Белгороде в 1929 г., тогда же в издательстве «Москва» (Берлин — Париж) выходит повесть «Чудесное лето». Вновь в Белгороде в 1930 г. издан сборник рассказов «Румяная книжка», и уже после смерти писателя в издательстве журнала «Иллюстрированная Россия» опубликован в 1933 сборник рассказов «Белка-мореплательница». Помимо отдельных изданий и сборников, стихотворения и рассказы публиковались в эмигрантской периодике⁵. В том же 1933 г. выходят «Солдатские

сказки», но, несмотря на свое название, они адресованы скорее взрослому читателю.

В 1920-е гг. в Советской России произведения Саши Черного перепечатывались без его ведома⁶, затем после длительного перерыва публикация книг была возобновлена в 1990-е гг. Исключение составляют издания книг серии «Библиотека поэта», соответственно, 1960 г. — первое, 1962 г. — второе [Черный 1960; Черный 1962], а также публикация двух небольших детских книг в 1968 и 1976 гг. [Черный 1968; Черный 1976]. Причем в последнем из стихотворения-предисловия, открывающего «Детский остров», исключена вторая строфа, которая, видимо, с точки зрения редакции, дискредитирует образ поэта — сегодня такая забота становится предметом иронии [Иванов 2007б, с. 554; Приходько 1993, с. 6]⁷:

Уж давным-давно пропели петухи...
А поэт еще в постели.
Днем шагает он без цели,
Ночью пишет все стихи [Черный 2007, с. 7].

Первое полное издание произведений для детей и о детях — книга «Что кому нравится», составленная и подготовленная В. Приходько [Черный 1993].

Несмотря на постоянный интерес к литературе русского зарубежья, о литературной деятельности Саши Черного написано немного. На протяжении многих лет творчеством писателя занимается Л. А. Спиридонова, ей принадлежат критико-биографический очерк и комментарии к первому изданию книги «Стихотворения» в серии «Библиотека поэта» [Спиридонова 1960], а также многочисленные работы о Саше Черном периода «Сатирикона». В статье об эмигрантском творчестве поэта затрагиваются проблемы изучения творчества Саши Черного для детей [Спиридонова 1997]. В последней опубликованной монографии Л. А. Спиридоновой о комическом в литературе русского зарубежья содержится глава «Смех — волшебный алкоголь. А. Черный» [Спиридонова 1999], но в ней детское творчество поэта практически не разбирается.

Наиболее полное на сегодняшний день пятитомное собрание сочинений Саши Черного с подробными комментариями и статьями в каждом томе подготовлено А. С. Ивановым (первое издание в 1996 г.) [Черный 2007]. В пятитомнике представлена хроника жизни и библиографический список отзывов и рецензий, опубликован-



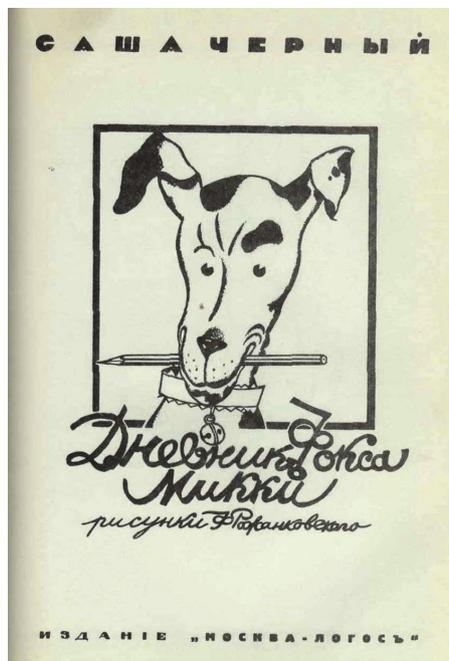
Саша Черный с фоксом Микки (сер. 1920-х).

ных при жизни Саши Черного. Статьи А. С. Иванова из этого издания представляют собой, наверное, единственное полное исследование творческого пути Саши Черного. Так, пятый том, посвященный исключительно детскому творчеству, завершает статья исследователя, в которой через биографическую канву прослеживается путь Саши Черного как детского писателя и поэта [Иванов 2007а].

В последние годы количество исследовательских работ о поэте значительно увеличилось, но именно творчество Саши Черного для детей сейчас все чаще находится в центре внимания исследователей [Коротких 2002; Ковалева 2004; Афолина 2009]. С недавнего времени отдельные главы о нем появились в учебниках по детской литературе [Арзамачева 2001] и словарях детских писателей [Мишералова 1997; Писатели 2000]⁸.

Диссертационных исследований, посвященных изучению творчества Саши Черного, немного. При этом его имя рассматривается в ряду других, реже он становится самостоятельным объектом изучения. Среди последних научных исследований привлекает внимание работа А. В. Коротких «Детские образы в юмористической прозе Саши Черного, А. Аверченко и Тэффи» [Коротких 2002]. Автор диссертации прослеживает развитие темы детства у современников писателя, а также в контексте традиционных подходов к изображению ребенка в детской литературе XIX — первой половины XX вв.

Сатирическому наследию писателя посвящено исследование Г. А. Погребняка «Поэтика парадоксального в малой сатирико-юмористической прозе первой трети XX в. (А. Аверченко, Саша Черный)» [Погребняк 2003], в котором «Солдатские сказки» и «Дневник фокса Микки» рассмотрены в дискурсивном аспекте — как реконструкция сознания «наивного человека».



Саша Черный. Дневник Фокса Микки / рис. Ф. С. Рожанковского. Берлин: Изд-во Москва-Логос, 1927.

Первая публикация «Дневника фокса Микки» состоялась в журнале «Иллюстрированная Россия» в рубрике «Страничка для детей» в 1924–1925 гг. В этом издании заметки «Из дневника фокса Микки» были подписаны: «сообщил Sandro», позднее авторство изменено: «сообщил Саша Черный» [Иванов 2007б, с. 573]. Так в журнальной публикации из-за фокса Микки явно «выглядывает» сам Саша Черный. Интересна в этом плане подпись (вернее, комментарий по поводу ее отсутствия) к четвертой записи «Осенний кавардак»: «Подписи нет. По поручению Зины сообщил Sandro (он же, если вам угодно знать, — Саша Черный)» [Иванов 2007б, с. 574]. В отдельном издании книги Саша Черный как будто ушел со сцены, «спрятался» за своего персонажа, ничем не выдавая своего присутствия.

Исследователи уже писали о поразительной силе перевоплощения, об умении вживаться в различные образы, даже «волшебстве» Саши Черного [Иванов 2007б, с. 538; Приходько 1993, с. 13]. Еще К. И. Чуковский заметил, что у Саши Черного есть «редкостный талант заражаться ребячьими чувствами, начисто отрешаясь от

психики взрослого» [Чуковский 1996, с. 15]. Посмотреть на мир глазами другого существа, при этом чувствуя себя естественно, органично маленьким ребенком или зверушкой, — это один из основных принципов поэтики детского творчества Саши Черного. В этом контексте дневник, написанный от имени собаки, не первая в истории литературы попытка выразить себя в образе «братьев наших меньших». Достаточно вспомнить представителя другого вида — кота Мурра Э. Т. Гофмана, также ведущего свой дневник, или переписку гоголевских собачек из «Записок сумасшедшего».

Саша Черный представляет здесь не просто «дневник», который ведет фокс Микки; это «полноценное художественное произведение», написанное маленькой собачкой и адресованное людям: «Попала бы моя книжка в лапки какой-нибудь девочке в зеленом платьице... Села бы она у камина с моим сочинением, читала бы, перечитывала и улыбалась» [Черный 2007, с. 158]. Мотивировка появления дневника фокса Микки психологическая: фокс начинает вести дневник в минуту обиды, когда заговорили «собачьи амбиции». «Я умею думать, — и это самое главное», — замечает Микки в ответ на упреки своей хозяйки: «А вот ты, цуцик несчастный, ни говорить, ни читать, ни писать не умеешь» [Черный 2007, с. 131]. Искусство письма с трудом, но поддалось собачьему трудолюбию, ведь, с точки зрения «я» рассказчика, «фоксы гораздо прилежнее девочек».

Но, как уже было сказано, Микки не просто ведет личный дневник, а пишет книгу, создает художественное произведение для детей и взрослых. Причем литературный дневник — жанр, неизвестный маленькому фоксу, из жизни людей взрослых, которые «всегда читают про себя» [Черный 2007, с. 133]. Образцом для подражания «наивного писателя» становятся детские книжки, читаемые вслух Зиной. Отсюда особая организация текста дневника: каждая запись имеет не традиционную для этой жанровой формы датировку в начале, а заглавие, как название глав в книге, например: «О Зине, о еде, о корове и т. п.», а в конце — подпись, как в письмах: «Фокс Микки, первая собака, умеющая писать»; внутри: «Ставлю три звездочки. Я видел в детских книжках, — когда человек делает прыжок к новой мысли, — он ставит три звездочки» [Черный 2007, с. 131]. Этот прием Саши Черного демонстрирует представления «непрофессионального писателя» о минимальных маркерах литературного письма, не столько жанра (жанр-то как раз пес-повествователь и не выдерживает), сколько вообще литературного, авторского произ-

ведения, и такими маркерами оказываются только два элемента: заглавие и авторское право, выраженное в подписи. Для середины 1920-х гг. такой «формальный подход» к определению границ литературного текста был вполне актуален.

Дневник состоит из двенадцати записей, правда, только одиннадцать подписей под ними, одна (четвертая) отсутствует по вполне «объективным причинам»: отняли тетрадь и карандаш, не успел дописать. Если название отражает тему и главные события в жизни Микки, то подпись каждый раз фиксирует настроение, состояние и мечты, фантазии фокса. Например: «Одинокий, несчастный, холодный и голодный фокс Микки» — пишет пес, оставленный на даче, «Главный собачий фильм-директор фокс Микки» — посетив синема, «Знаменитый укротитель догов и бульдогов, эквилибрист и наездник фокс Микки» — после посещения цирка.

Личный дневник имеет двойные установки: он может существовать только для себя, разговор ведется чаще всего с самим собой или с дневником, а может быть обращен к предполагаемому читателю, или собеседнику, или даже к оппоненту. Традиции написания дневника «для других» широко известны, особенно в контексте «авторов с биографией»: представителей интеллектуального и творческого труда, рассчитывающих на обнародование своих записей после смерти (вспомним знаменитый дневник К. И. Чуковского). Записи Микки эмоциональны и изначально обращены к читателю, представителю другого, человеческого мира. Для фокса люди — странные существа, делающие все не так, как надо, и не понимающие самого Микки. Дневник дает Микки также возможность высказать свое мнение, удивление или возмущение. Ведь ни с людьми, ни с некоторыми другими представителями животного мира нельзя объясниться. Впечатления, чувства, эмоции, образы, мысли переполняют и выплескиваются на бумагу.

Если первая запись объясняет возникновение дневника, то вторая («Стихи, котята и блохи»), содержащая поэтические эксперименты, «переводит» личный дневник в художественное произведение. Микки пробует не просто писать, а примеряет на себя роль поэта. По его собственному мнению, он обладает удивительным языковым чутьем: «ухо у меня тонкое», и представленные поэтические эксперименты не единственные в его дневнике.

Таким образом, дневник фокса Микки жанрово разнороден: содержит и личные записи, и поэтические произведения, и адресацию представителя животного мира к людям. Важно при этом отметить

двойственность сюжета произведения. Во «внутреннем» сюжете речь идет о переживаниях собачки, во «внешнем» — о событиях, происходящих с Микки. Фокс анализирует все, что происходит вокруг.

Взрослые всегда противостоят собачьему и еще детскому миру автора дневника, именно они становятся главными оппонентами в рассуждениях фокса. Почему ему не нравятся взрослые? Они смеются над ним, не воспринимая его всерьез, видя в нем лишь забаву, игрушку («терпеть не могу, когда люди смеются» [Черный 2007, с. 131]), посмеивается над ним и Зина — что очень обидно; кроме того, «скучные люди эти взрослые» [Черный 2007, с. 133], вечно говорят какие-то глупости, переезжают с места на место, «бегают» по делам, сердятся за песок и грязь на лапах. А самое нелюбимое существо — кухарка: обращаться с порядочными собаками она не умеет, пусть ее блохи кусают, не жалко.

Микки пытается в своем дневнике утвердиться, доказать, что он «чудесный и замечательный», умный, почти профессор среди собак. Приписывая собаке-рассказчику такие качества, Саша Черный конструирует образ «наивного писателя», «непрофессионального поэта», творчество фокса Микки — это творчество любителя. Проблема прихода в литературу непрофессионалов для середины 1920-х гг. — проблема весьма болезненная.

Первая запись «О Зине, о еде, о корове и т. п.» — о самом главном: о взаимном непонимании людей и животных в целом, и фокса Микки в частности. Вспоминаются обиды, перечисляются странности людей, которые говорят не то, что думают, и делают не то, что говорят. Так обозначаются два мира, чуждых друг другу: мир людей и мир животных. Микки ближе всего всей душой и сердцем к своей хозяйке Зине, которая «больше похожа на фокса, чем на девочку» [Черный 2007, с. 131], но по своей природе принадлежит животному миру, хотя очень критичен по отношению к своим собратьям.

Фокс Микки стремится в круг избранных: благодаря своей любознательности и усердию Микки научился читать и писать, но этого мало. «Есть такие штучки, которые Зина совсем по-особому читает: точно котлетки рубит» [Черный 2007, с. 133], — замечает Микки в главе «Стихи, котята и блохи». Стихи очень «интересуют» фокса. Микки оказывается не только первой собакой, умеющей писать, но и автором первых в мире собачьих стихов. Если первые стихи давались с трудом («весь день пролежал под диваном, даже похудел» [Там же]), то следующие возникают легко, по случаю, экспромтом.

У Микки тонкий слух, но он утверждает, что не любит музыки. Например, пишет о «проклятой музыке, по которой Зина бегаёт пальцами» [Там же, с. 132], постоянно звучащие однообразные музыкальные упражнения вызывают тоску и раздражение. Замечает о граммофоне: «хрипящая, сумасшедшая машина» [Там же, с. 134]; скрип, треск перебивает, мешает слышать музыку.

Микки слышит в данном случае не музыку, если говорить о ней как о гармонии звуков, а какофонию, к которой добавляется позднее еще и раздражение от созерцания циркового оркестра, «когда один скелет плюет в флейту, а другой, толстяк, стоймя поставил огромную скрипку и ерзает по ней какой-то линейкой, а третий лупит палками по барабану, локтями о медные линейки и ногами в большой пузатый бубен, а четвертая, лиловая курица, разъезжает взад и вперед по пианино и подпрыгивает... О!» [Там же, с. 151].

Мотив не любящей музыку собачки присутствует и в детской поэзии Саши Черного: пес из «Арапкиной молитвы» просит, чтобы в доме не выли на флейте, а фокс из одноименного стихотворения убегает, как только хозяин заиграл на мандоле. Правда, соседский мальчишка со смехом замечает:

Ну как же ты не понимаешь, —
Твой фоксик выкинул дебош
Не потому, что ты играешь,
А потому, что ты поешь...

Герои-животные у Саши Черного обладают музыкальным слухом, именно нарушение гармонии звучания вызывает неприятие музыкальных занятий человека.

Приобщение героя к культуре — это расширение кругозора: смена пространства (переезд в Париж), приобретение опыта, в частности, опыта восприятия зрелищ и других форм человеческой «культурной жизни». Меняется стиль жизни — меняется стиль повествования: от повседневной жизни, мучительных вопросов Микки переходит к описанию ярких событий и самореализации в новых культурных формах. Например, поход в синема вызывает массу вопросов: «Как это, как это может быть, чтобы люди, автомобили, дети и полицейские бегали по полотну?!» [Там же, с. 142], возникают новые прожекты о синема для собак. Рождаются возможные темы, Микки готов взять на себя написание сценария для фильмов «Чужая кость», «Похороны одинокого мопса», «Пудель Боб надул мясника» (для щенков обоего пола), «Сны старого дога» и т. д. Не меньшее потрясение и восторг вызвало у него море, разбудив новые мечты

о собачьем курорте «Фоксенбаде» с собачьими скачками, рулеткой, санаторием. Негативное впечатление и неприятное чувство осталось от посещения зоологического сада: «Совсем не сад, а просто тюрьма для несчастных животных» [Там же, с. 146].

Посещение цирка вызывает противоречивые чувства. Первые ассоциации с уже знакомым: от вагонов-домов пахло «густо-прегусто зоологическим садом» [Там же, с. 151]. Начало циркового представления вызывает также негативные эмоции: ужасная музыка; цирковые номера в глазах Микки нелепые, наигранные, фальшивые, а факир просто пугает. Но выступление детей на арене, их игры во время антракта вызывают радость и восторг, фокс с удовольствием присоединяется к ним.

Рассказчик — это не только неофит, приобщающийся к искусству и массовым формам отдыха 1920-х гг. (санаторий, цирк, кино и пр.). Саша Черный отработывает и привычную для детской литературы проблему ответственности за тех, кого мы «приручили». В случае с Микки — это тревожные переживания маленькой собачки о своем месте в жизни хозяйки: «Осенний кавардак» начинается не только на даче, с которой все собираются уезжать, оставляя там Микки, но и в собачьей жизни, где появляется пустой, холодный, продуваемый ветрами дом и голод, из-за которого приходится унижаться — танцевать на задних лапках в бистро: «Стыдно очень, но что ж делать, — есть надо» [Там же, с. 140]. Мало тоски от одиночества, голода и холода, так еще мелких огорчений, вроде клюнувшего ни с того ни с сего петуха или таракана в чашке с овсянкой, набралось на отдельную запись. Самое обидное: «Зина меня забыла!» («Я один»). Но Микки оптимист и никогда не падает духом. Зина приехала, и забыты все обиды.

Самым страшным испытанием в жизни фокса на море становится потеря дома, Зины (запись «Как я заблудился»). Хотя Микки и в этой ситуации не падает духом, правда, теряя его на какое-то время, но все-таки находит выход: «Перед желтым забором у палисадничка прислонился к телеграфному столбу и опустил голову. Я видел на картинке в такой позе заблудившуюся собачку, и поза эта мне очень понравилась. Что ж, я не ошибся» [Там же, с. 148–149]. Заметили, пожалели. В новой семье, приютившей Микки, он постоянно вспоминает Зину и тоскует по своей прежней хозяйке. Но «я нашелся!» [Там же, с. 150]. Никто не может заменить в собачьем сердце образ хозяйки, вечный предмет внимания, заботы и любви. В момент отчаяния Микки сравнивает себя со старой, брошенной игрушкой,

как та старая кукла, что на чердаке «лежит в пыльной дырявой ванне, задравверху пятки» [Там же, с. 141]. Страшные и горькие слова: «... сердце девочки — одуванчик. Забыла куклу, забыла Микки. А потом у нее появится дочка, и все начнется сначала... новая дочка, новая кукла, новая собачка» [Там же]. И цитирует Лермонтова, правда, на свой собачий лад: «И скучно, и грустно, и некому лапу пожать!»; безысходность лермонтовского стихотворения здесь вызывает горькую улыбку у читателя и оставляет щемящее чувство боли.

Весь мир сводится к семье хозяйки, где самым главным человеком для Микки является девочка Зина. Она не просто хозяйка, она друг, и она ребенок — объект привязанности и заботы. Хотя, как верно замечает В. А. Карпов: «Автор постоянно подчеркивает сходство в их поведении, реакции и устремлениях» [Карпов 2005, с. 33], но по отношению к девочке двухлетний Микки ощущает себя нередко старшим, отсюда терпение и снисходительность к ее поведению и поступкам: «Запеленала меня в салфетку, уткнула в колени и делает мне замшевой притиралкой маникюр. Молчу и вздыхаю. Разве девочка что-нибудь путное придумает?» [Черный 2007, с. 133]. А. В. Коротких замечает, что «под маской животного скрывается человек, являющийся одновременно мальчишкой и взрослым» [Коротких 2002, с. 56].

Тем не менее в дневнике широко и разнообразно представлен животный мир: от таракана в чашке с овсянкой до льва в клетке. Сложные внутренние отношения царят в этом мире, но он един. Микки — его неотъемлемая часть, правда, у него здесь нет привязанности, любви, но нет и ненависти к своим братьям. Даже к кошке: жалеет и играет с котятками, оставленными загулявшей кошкой, волнуется на море, не встречая их: уж не едят ли здесь кошек?.. Хотя намечается и любовная ситуация: особые чувства вызывает у Микки консьержкина болонка, но чувства остывают, не успев развиться.

Юмор и смех, разлитые по всей книге, связаны в первую очередь с игрой слов, нарушением стилистического единства. Неожиданны сочетания разговорной и книжной речи; высокого и низкого, поэтического и прозаического: «О Зине, о еде и о корове»; «Стихи, котятка и блохи». Блохи вообще отравляют жизнь Микки, поэтому они постоянно мелькают перед читателем, перепрыгивая со страницы на страницу.

Недоумение у фокса вызывают многие человеческие слова и выражения: «глаза на лоб полезли», «собачья жизнь», «собачий

ветер», «присутствие духа», «гора с плеч свалилась». Классический пример каламбура: «Вода замерзает зимой, а я каждое утро» [Черный 2007, с. 136]. Фокс переносит «человеческие» образы на себя, меняя одно-два слова в привычных сочетаниях: «сон был мне в руку? То есть в лапу» [Там же]. Люди же описываются словами из «собачьей лексики»: «Зинин дядя совсем лысый, вся шерсть с головы облезла...» [Там же, с. 137]; «Но мама строго посмотрела на папу. Он был дрессированный: фыркнул, пожал плечами и пошел на веранду читать свою газету» [Там же, с. 149]. Рассказчик употребляет близкие по семантике слова, но не тождественные: «скоро деревья будут лысые» [Там же, с. 136].

Свои представления об увиденном Микки передает через сравнение с привычным ему и понятным. Например: люди говорят, «точно у каждого граммофон в животе сидит». Ритмичное чтение стихов сравнивает с рубкой котлет. На корабле люди сели на скамейки: «как воробьи на телеграфных проволоках...», а сам Микки от качки «распластался, как лягушка на льду», или «небо цвета грязной собаки», «Зина серьезная, как наказанный попугай». От обиды на котят, не оценивших его сердца, он решает: «Сделаюсь диким фоксом, буду жить на каштане и ловить голубей. У-у-у!» [Там же, с. 134]. Он по-своему отомстил садовнику за неправильное распределение продуктов между хозяевами и кухаркой: «Прокрался в переднюю, встал на стул и положил ему в карман пальто рыбьих кишочек... Пусть знает!» [Там же, с. 142]. Когда потерялся, попытался обратиться даже в мэрию: «Быть может, Зина заявила туда, что я потерялся» [Там же, с. 150], правда, дальше порога его дворняжка не пустила.

Собачья тема важна для детского творчества Саши Черного: животные часто становятся главными героями его стихотворных и прозаических произведений, например, в сборнике «Детский остров». Игрушка или живая собака — неотъемлемая часть жизни ребенка («Про Катюшу», «Цирк», «Зимой всего веселей», «Волк», «Враги»). А герой «Арапкиной молитвы» «мохнатый пес, шершавый Арапка» — родной брат фокса Микки. Позднее обаятельные образы фоксов появляются в стихотворениях «В Булонском лесу», «Щенок», «Фокс».

Но и сам Саша Черный сравнивает себя с Барбосом в стихотворении-предисловии, открывающем «Детский остров», обращенном к детям и объясняющем, кто такой поэт:

Беззаботный и беспечный, как Барбос,
Весел он под каждым кровом,

И играет звонким словом,
И во все сует свой нос [Черный 2007, с. 7].

Напрашивается параллель между Фоксом Микки и самим поэтом. Среди стихов Микки есть сатирические (о дамах, фотографирующихся на пляже), Саша Черный тоже пишет сатирические стихи. Поэт и писатель, любопытный и веселый, по-детски наивный, «беззаботный и беспечный», любящий детей — эта характеристика идеально подходит каждому — и Фоксу Микки, и Саше Черному. Сочетание детской наивности и взрослой рассудительности, снисходительности к окружающим — основная особенность рассказчика.

Фокс Микки — своеобразная маска, которую примеряет на себя (или за которую прячется) Саша Черный. Это дает возможность взглянуть на мир и людей по-новому. Благодаря «собачьему» взгляду, человеческий мир обнаруживает свою странность и нелепость, которая в иной ситуации не замечается. Создается некая новая модель мира, центром которой является собачий недоросль.

Примечания

¹ Голубая книжка. СПб.: О. Н. Попова, 1912.

² Тук-тук! М.: Тип. т-во И. Д. Сытина, 1913.

³ Живая азбука. СПб.: «Шиповник», 1914.

⁴ Первая публикация в рижском журнале «Перезвоны» за 1925 г.

⁵ Например, в парижском журнале «Иллюстрированная Россия» в рубрике «Страничка для детей», позднее в берлинской газете «Последние новости», где Саша Черный вел рубрику «Детский остров».

⁶ Катюша. Ростов-на-Дону: Сев. кав. книга, 1926; Детский остров. М.-Л.: Госуд. изд-во, 1-я Образцовая тип. В Мск., 1928; Крокодил. Как кот сметаны поел. Киев: Культура, Киев-печать, 1-я фото-лито-тип., 1928; Дети. Киев: Культура, 1929; Дождик. Киев: Культура, 1929; Индейский петух. М.-Л.: Госуд. изд-во, 1-я Образцовая тип. В Мск., 1930; Трубочист. М.-Л.: Госуд. изд-во, 1-я Образцовая тип. В Мск., 1930.

⁷ Саша Черный. Что кому нравится: стихи / рис. Б. Диодорова. М.: «Детская литература», 1976. 24 с. 100 000 экз. Ответственный редактор К. Д. Арон. Художественный редактор А. Б. Сапрыгина. Книжка содержит 11 стихотворений, к каждому из которых представлена иллюстрация на отдельной странице. Интересно, что стихотворение «Детям» имеет две иллюстрации, первая как раз и посвящена пропущенной строфе. На ней, свернувшись калачиком в кресле, спит поэт, положив голову на тетрадку и заткнув перо за ухо. Он, вероятно, просидел всю ночь за сочинительством стихов, а теперь спит с блаженной улыбкой на лице и видит замечательные сны. Ночь на исходе, кресло парит над деревенькой в светлеющем небе, а прямо над спинкой кресла поет петух.

⁸ Автор статьи о Саше Черном — И. С. Казюлькина.

Источники

Черный С. Кто? [Книжка-картинка]. М.: Малыш, 1968.

Черный С. Собр. соч.: в 5 т. / сост., подгот. текста и коммент. А. С. Иванова. М.: Эллис Лак, 2007.

Черный С. Стихотворения / подгот. текста и примеч. Л. А. Евстигнеевой. Л.: Сов. писатель, 1960. (Библиотека поэта)

Черный С. Стихотворения / подгот. текста и примеч. Л. А. Евстигнеевой. Изд. 2-е. М.-Л.: Сов. писатель, 1962. (Библиотека поэта).

Черный С. Что кому нравится. М.: Дет. лит., 1976.

Черный С. Что кому нравится. М.: Молодая гвардия, 1993.

Исследования

Арзамасцева И. Н. Саша Черный // Арзамасцева И. Н., Николаева С. Н. Детская литература: учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стереотип. М.: Издат. центр «Академия»; Высшая школа, 2001. С. 255–258.

Афонина Е. Л. Поэтика малышей стихов Саши Черного («Детский остров») // Проблемы детской литературы и фольклор: сб. науч. тр. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2009. С. 30–40.

Иванов А. С. Волшебник // Черный С. Собр. соч.: в 5 т. / сост., подгот. текста и коммент. А. С. Иванова. М.: Эллис Лак, 2007а. Т. 5: Детский остров. С. 523–548.

Иванов А. С. Комментарий // Черный С. Собр. соч.: в 5 т. / сост., подгот. текста и коммент. А. С. Иванова. М.: Эллис Лак, 2007б. Т. 5: Детский остров. С. 549–595.

Иванов А. С. Саша Черный. Библиография. Париж: Институт славяноведения, 1994. С. 7–14.

Писатели нашего детства. 100 имен: биограф. словарь: в 3 ч. М.: Либерия, 2000. Ч. 3. С. 483–488.

Карпов В. А. Проза Саши Черного в детском чтении // Начальная школа плюс До и После. 2005. № 4. С. 30–34.

Коротких А. В. Детские образы в юмористической прозе Саши Черного, А. Аверченко и Тэффи: дисс. ... канд. филол. наук. Южно-Сахалинск, 2002.

Минералова И. Г. Черный Саша // Русские детские писатели XX века: библиограф. словарь. М.: Флинта, Наука, 1997. С. 477–480.

Приходько В. А. Любит... и все // Дошкольное воспитание. 2000. № 8. С. 80–83.

Приходько В. Он зовется «Саша Черный»... // Саша Черный. Что кому нравится. М.: Молодая гвардия, 1993. С. 5–15.

(Спиридонова) Евстигнеева Л. И. Литературный путь Саши Черного // Черный Саша. Стихотворения. Л.: Сов. писатель, 1960. (Библиотека поэта) С. 23–67.

Спиридонова Л. А. Черный Саша // Литературная энциклопедия Русского Зарубежья 1918–1940. Т. 1. Писатели Русского Зарубежья. М.: РОССПЭН, 1997. С. 432–435.

Спиридонова Л. А. «Смех — волшебный алкоголь». А. Черный // Спиридонова Л. Бессмертие смеха. Комическое в литературе русского зарубежья. М.: «Наследие», 1999. С. 167–208.

Чуковский К. И. Саша Черный // Саша Черный. Стихотворения. СПб.: Петерб. писатель, 1996. С. 5–26.

С. Шеридан

КУЛЬТУРНАЯ ГЕГЕМОНИЯ АМЕРИКИ И КЛАССИЧЕСКИЕ ДЕТСКИЕ МУЛЬТФИЛЬМЫ:

*Динамика развития идентичности и различия
в представлении иностранца*

В статье рассматриваются проблемы, связанные с изображением иностранца в американской мультипликации во второй половине XX в. Автор анализирует мультипликационные фильмы студии Диснея, а также продукцию известных детских телеканалов. Рассматриваются пути, по которым в детской мультипликации создается образ «другого». В статье предпринимается попытка рассмотреть пути перехода от негативной стереотипизации образа иностранца к созданию позитивного архетипа.

Ключевые слова: «другой», стереотипизация, архетип, мультипликация, индустрия Диснея, общественная динамика, культурная гегемония.

«Лучше всего Америка умеет понимать себя, а хуже всего она умеет понимать других»¹. Это знаменитая цитата мексиканского романиста и эссеиста Карлоса Фуэнтеса говорит о часто упоминаемой склонности американцев к интроспективной критике и «эгоцентризму» во всех областях, начиная с политики и заканчивая искусством. Истории известны многие моменты, когда дерзость США, включая революционный дух американцев в XVIII в., их прагматичный менталитет в XIX в. и агрессивную защиту «правды и справедливости» в XX в., привели нацию к такому пониманию собственной идентичности, когда патриотическая гордость соединяется с постоянными попытками гомогенизации и устранения различий при контактах за пределами привычной среды. Однако, поскольку сегодня США представляют собой довольно пестрое культурное сообщество, границы противостояния «американец / иностранец» становятся все более размытыми. Отошло в прошлое привычное мифологизированное представление о стране как об «американском плавильном котле», а практики типа «ассимилируйся или будешь маргиналом» перестали соответствовать современным отношениям в американском обществе.

В своем основополагающем исследовании «Археология насилия» Пьер Кластр пишет:

Все культуры проводят четкое деление людей на себя как основных представителей человеческого рода и на других, принимающих лишь ограниченное участие в судьбах человечества... Это основная составляющая сущности культуры — быть этноцентристом ровно в такой мере, в какой каждая культура считает себя основополагающей. Другими словами, культурные различия никогда не рассматриваются как положительные, а это в свою очередь приводит к распределению этих различий по нисходящей на иерархической оси [Clastres 1994, с. 96].

США не являются исключением, поскольку и здесь создание культурной (или, по-иному, национальной) идентичности опирается на факты бинарной дихотомии, основанной на принципе несхожести. Бинарность, которая неизменно приводит к противопоставлению «американец / иностранец», демонстрирует в первую очередь культурную несхожесть, так как представляет собой модель, при которой мы вычленим из общества группу людей, обозначаемых как «другие». Такое вычленение происходит путем установления самых разнообразных норм — культурных, языковых или даже физических параметров, благодаря которым мы, прежде всего, достигаем понимания нас самих и нашей идентичности, так как в «другом» мы находим различия, прежде всего не соответствующие нашему представлению о себе. Если задуматься о том, какую роль играла в истории развития Америки иммиграция, такое упрощенное представление о «другом» может показаться шокирующим. Тем не менее, такая примитивная динамика в истории страны и была вызвана настойчивым требованием ассимиляции и создания единой национальной идентичности.

Несомненно, ксенофобия как определенная тенденция в жизни общества существует в каждой стране. Само слово «иностранный» во многих языках — если не в большинстве — понимается как «посторонний, пришедший извне». Стандартный словарь определяет слово «иностранный» как кого-то или что-то, находящегося за определенной чертой. В политическом или экономическом аспекте — это нечто, расположенное «за пределами страны»; иностранец — это, по определению, «не гражданин». На эмоциональном уровне, термин «неизвестный» (*иностранный*) также ассоциируется с чем-то неестественным или даже странным. В научном лексиконе США предпринимались попытки изменить определение «иностранный язык» на менее отрицательно маркированные, такие как, к примеру, современный язык, второй язык, язык мира или глобальный язык. В дополнение к вышесказанному, в популярной американской



Пепе Ле Пью из мультфильма «The Cat's Bah» (1954). Здесь Пепе изображается как обходительный и внимательный любовник: он курит сигареты и носит смокинг. Цепи вокруг его лодыжки крепятся к кошке, отчаянно пытавшейся от него убежать.

культуре понятие «иностранец» имеет также уничижительный оттенок. Неудивительно, что в представлении школьников и студентов «иностранец» часто выступает как комический персонаж. Визуально иностранец представляется как шут, плохо владеющий английским языком.

Особый интерес в изучении данного вопроса представляет собой детская «развлекательная» индустрия в США, так как объемная и разнообразная продукция этой индустрии дает множество примеров для анализа. Одной из таких иллюстраций в представлении «другого» для детской аудитории стал известный и не совсем обычный для этой индустрии *Фестиваль детского фильма студии CBS*, отмеченный рядом призов и наград. Фестиваль проходил с участием комедийной актрисы Фрэн Эллисон и двух кукол-марионеток, которых звали Кукла и Олли. Серии, транслируемые с 1967 по 1984 гг., представляли собой иностранные детские фильмы, многие из которых были дублированы. В их число вошли такие классические фильмы, как «Красный шар» (Франция), «Золотой Башмачок» (Польша), «Три орешка для Золушки» (Чехословакия), а также многие детские фильмы из Советского Союза, в том числе «Черная гора», «Медведь Гоша», «Друзья на всю жизнь», и «Шок и Шер». Телевизионный фестиваль стал действительно уникальным явлением, так как широкая американская детская аудитория впервые получила возможность через детские фильмы познакомиться с иностранной культурой, архитектурой, историей, топографией.

Предложенная кинофестивалем CBS модель резко отличалась, однако, от производства и маркетинговой стратегии империи Уолта



Спиди Гонзалес (в центре) из мультфильма «Gonzales' Tomales» (1957). Здесь Спиди радостно прыгает от того, что его поцеловала Кончита (слева), к большому неудовольствию своего соперника Мыши (справа).

Дисней — бесспорного национального лидера детских программ. С первых дней своего существования коммерчески ориентированные мультипликационные фильмы Диснея имели тенденцию к упрощению и морализаторству. Не случайно трактовка понятий «иностранец» и «иностранец» в фильмах студии Диснея остается проблематичной: так, например, в диснеевской классике — снятом в 1950 г. по сказке Шарля Перро фильме «Золушка» зритель догадывается, что местом действия является Франция только по тому, что в фильме используется французское слово *château*, вместо английского *castle*. В более современных фильмах, таких, как «Алладин» (1992), студия Диснея не только исказила образ «другого», но и сам фильм подвергся резкой критике в расовой/культурной дискриминации за искаженный арабский акцент и ругательства, которые авторы широко использовали при создании образов сказочных злодеев. Диснеевские фильмы отказывают своим сюжетам даже в самом минимальном наличии культурной аутентичности; в то же время в них присутствует постоянный имидж «другого», отсылающий зрителя к стереотипности в изображении иностранца.

Интересно заметить, что такое представление о «другом» Дисней практикует и в своих развлекательных парках, созданных в стране и за ее пределами. Впервые акция по привлечению образа «другого/иностранца» стала составной частью проекта-инсталляции «Этот маленький мир», который открылся в специальном павильоне Дисней-парка в 1964 г. Этот проект был осуществлен в рамках ЮНИСЕФ при поддержке кампании «Пепси». В основе его заложена идея «путешествия вокруг света» на лодке. Первоначально эта экспозиция, которая в настоящее время существует во



Борис Баденов (справа) и Наташа (слева) – изображение одного из эпизодов мультсериала «Шоу Рокки и Блунквилля» (1959–1964) Красивая, роскошная и высокая Наташа резко контрастирует с неприятным образом Бориса.

всех тематических парках Диснея, называлась «Дети мира». В ней соблюдаются все необходимые иностранные «атрибуты»: песня «It's a Small World» поется на разных языках механическими куклами, одетыми в национальные костюмы разных стран мира. Попытки индустрии Диснея обратиться к глобальному изображению мира через создание тематического парка Эпкот — ведь недаром символом такого подхода стала популярная песня «Это маленький мир, в конце концов...» — приводят к уравниванию культурных различий: все национально специфические особенности сводятся к банальным стереотипам, которые легко принимают потребители, веря в то, что тематические парки Диснея — «самое счастливое место на земле». Утопические, сказочные идеи реальности, предлагаемые Диснеем, создают ситуации, в которых понятие «иностранец/другой» не играет существенной роли. Однако это совсем не означает, что Дисней не оказался коммерчески успешным проектом; более того, влияние продукции Диснея на детские программы в других странах очень велико. В самом деле: телевизионные подразделения Диснея во всем мире сейчас «предлагают широкий спектр программ на более, чем 90 детских каналов, которые транслируют детские программы, а также семейные программы. Эти каналы доступны в более чем 160 странах и транслируются на 30 языках» [Disneyinfonet].

В данной статье мы не будем подробно актуализировать вопрос нивелирования понятия «иностранец» в детских развлечениях. В этой работе кратко представлена и проиллюстрирована динамика в изображении «иностранца», найденная в трех мультфильмах, в которых продемонстрированы все исторические артефакты примерно одного и того же периода — середины двадцатого века: «Пепе

Ле Пью» (1945–1962), «Быстрый Гонзалес» (1953–1968) и «Борис и Наташа» — несколько эпизодов из популярного «Шоу Рокки и Блунквилля» (1959–1964). Выбор этих трех мультфильмов, использующих образ «иностранца», оправдан последующим: во-первых, эти мультфильмы символизируют историческую, социологическую и политическую ситуацию в американской культуре (начиная с конца Второй мировой войны и вплоть до 1960-х), которая наилучшим образом демонстрирует специфические черты и стереотипы этой культуры; во-вторых, эти мультфильмы являются, возможно, самыми популярными и самыми успешными в коммерческом плане примерами презентации «иностранного» начала в популярной детской культуре; в-третьих, в этих фильмах при создании образа «иностранца» используется комедийный механизм, важный для дальнейшей характеристики этого феномена в детской культуре. Эти примеры можно рассматривать в общем контексте культуры: мультфильмы, созданные взрослыми не только для детей, но и для них самих. Независимо от того, были ли это короткометражные мультфильмы, предназначенные для показа перед началом художественной картины в кинотеатре, или же многосерийные телевизионные мультфильмы, все эти примеры стали частью популярной культуры. Их постоянно показывали по утрам в субботу в «детское время» на протяжении 1950-х, 1960-х, 1970-х и даже 1980-х гг. До 1970-х гг. большинство американских домов имели доступ только к трем основным частным станциям телевидения: CBS, ABC и NBC, а также PBS, станции государственного вещания, поэтому просмотр детских телешоу ограничивался обычно субботним утром. На некоторых каналах прослеживалась особая ориентация на зрителей дошкольного возраста в утренние часы или на детей школьного возраста в то время, когда они обычно возвращались из школы. Таким образом, наличие таких программ в жизни детей было значительным явлением и фиксировалось как наличием ограниченного числа телеканалов, так и определенным временем, предназначенным для детских передач.

Изображение иностранца в мультфильмах стало одним из доминирующих примеров общего культурного дискурса, складывавшегося в ходе анализа социализационных практик в обществе, формирующих поведенческие коды. Аспекты изображения инакости формировались за счет классификации легко узнаваемых обобщенных культурных стереотипов, распределявшихся по следующим параметрам: физические признаки, такие как рост, вес, цвет волос,

одежда; поведенческие, включающие в себя манеры и мотивацию; языковые, выделяющие неуместные или смешные акценты, выбор лексики, запутанный синтаксис. В результате образ иностранца складывался из серии повторяющихся и предсказуемых элементов, которые, в свою очередь, создавали разновидности интертекстуальных пересечений между различными мультфильмами, герои которых, наделенные одинаковыми характеристиками, актуализировались в разные периоды времени. И хотя при этом каждый повторяющийся персонаж претерпевал небольшие изменения или дополнения, их общие черты оставались постоянными. Подобное явление театральные критик Аннели Саро описывает как наличие «регулярных и неизменных типов персонажей» в исследовании театральные стереотипов [Saro]. Так, например, юмор, присущий упомянутым выше мультфильмам, основывается на том, что сами неизменные герои, обладающие одинаковым набором общих характеристик, отличаются только разной реакцией на обстоятельства, возникающие в ходе изменения сюжета. Важно отметить также особое значение имен собственных иностранных героев, так как они неизменно сосредотачиваются на недостатке персонажа, через который и складывается сама категория инакости. Обратимся к конкретным примерам.

Пепе Ле Пью, скунс — «французского» происхождения — является продуктом многосерийных мультфильмов компании Warner Brothers Studios. Он фигурирует в более чем 15 мультфильмах, шедших на экранах страны с 1945 по 1962 г. Этот персонаж является пародией на Пепе Ле Моко, персонаж, созданный французским актером Шарлем Буайе в американском фильме «Алжир» 1938 г. Фильм был, в свою очередь, римейком французского фильма 1937 г. под названием «Пепе Ле Моко». Мультипликационный Пепе Ле Пью, как настоящий французский бонвиван, постоянно влюбляется в кошек, которых он по ошибке и собственной близорукости принимает за скунсов женского пола. Кошка (фигурирующая чаще всего под именем Пенелопа) не принимает героя из-за его отталкивающего запаха и всячески стремится избежать его объятий. Пепе, который воспринимает себя только как очаровательного ухажера, трактует кошачье поведение как романтическую игру и желание показать свою недоступность. Пепе знаменит своим «французским» акцентом: он «офранцузивает» английские слова, ставя перед ними постоянное «ле». Его ломаный английский язык забит неологизмами, с помощью которых он пытается выразить свои чувства. Пепе постоянно

искажает известные выражения или песенные цитаты тем, что допускает грамматические ошибки или меняет составные в утвердившихся в языке поговорках и стихотворных цитатах. Так, например, название популярной песни 1970-х гг. «Мой меланхоличный бэби / Melancholy Baby» в устах влюбленного Пепе разбивается на две составные «melon / арбуз» и «collie / порода собаки!» Уверенный в своей неотразимости, Пепе постоянно говорит о себе: «Я — кузнец любви», добавляя при этом французское «по?» Он следует стереотипной моде французских соблазнительей, меняя кокетливый берет на классический смокинг. Каждый мультфильм иллюстрирует его неуклюжее владение английским, его танцы, его манеру обниматься и целоваться. Женоподобный скунс-француз никак не может добиться ответной любви от кошки, которую отталкивает не только запах, но и несурзное поведение иностранного любовника. В результате возникает вполне конкретный образ француза — незадачливого Ромео, плохо пахнущего и неуклюже выражающего свой чувства. Даже само имя героя — Ле Пью — является ориентиром на английское «Pew», которое часто является реакцией на неприятный запах.

Спиди (от английского speedy — быстрый) Гонзалез, мексиканский мышонок из серии мультфильмов студии Warner Brothers, фигурирует в 40 короткометражных мультфильмах (1955–1968). Известный как «самый быстрый мышонок в Мексике», Спиди часто конфликтует с котом Сильвестером, о котором мексиканские герои фильма говорят как о «el gringo pussygato», где под «gringo» подразумеваются отрицательные качества американского кота. Мексиканское происхождение Спиди ограничивается тем, что он постоянно выкрикивает «Arriba, ariiba! Andale, andale! Yeehaw!», носит желтое сомбреро и красную косынку вокруг шеи и, таким образом, внешне напоминает скорее участника Сан-Ферминского фестиваля. То, что наиболее важно для Спиди, уже отмечено в его имени (speed — скорость), и это является резким противопоставлением его соотечественникам — мышам (мексиканцам), которые достаточно медлительны и часто просто бестолковы. Поведение соотечественников Спиди — это важный момент в мультипликационном нарративе, так как они завидуют Спиди и поэтому недоблюбливают его: он быстр, амбициозен и романтичен. В фильме очень четко вырисовывается привычный стереотип мексиканца — медлительность, лень, апатичность, пьянство, способность только «протирать штаны» во время сиесты. Языковые характеристики так же, как и в случае «француза» Пепе, концентрируются вокруг

неправильного (в данном случае чересчур высокопарного) употребления выражений, в первую очередь связанных с приветствиями, экспансивными восклицаниями и едой. При этом искаженный английский наполнен чисто испанской экспрессией, так что в целом создается картина смешного и нелепого народа. Такое изображение мексиканцев в этом мультфильме привело в 1999 г. к запрету на показ на кабельном канале CartoonNetwork всех мультфильмов о «Спиди Гонзалезе» из-за создания «искаженных этнических стереотипов» [Park 2002]. Как ни парадоксально, но возврат этого мультфильма на детские телевизионные каналы в 2002 г. произошел в результате лоббирования Лиги латиноамериканских граждан. Образ активного и ловкого мышонка, способного перехитрить и оставить в дураках «гринго» — кот, стал в некотором роде символом победы сегодняшних латиноамериканцев над преследовавшими их долгие годы стереотипами. Однако компания Warner Brothers в настоящее время дополняет выпуск релизов оригинального мультфильма на DVD следующим политически корректным сопровождением:

Мультфильм, который вы собираетесь смотреть, является продуктом своего времени. В мультфильмах могут быть изображены некоторые этнические и расовые предрассудки, которые существовали в американском обществе в прошлом. Эти изображения были неверными тогда, неправильные они и сегодня. Эти ошибочные взгляды никак не выражают позицию нашей студии, но мы представляем эти мультфильмы сегодня в своем первоначальном виде, так как поступить иначе означало бы, что этих предрассудков никогда не существовало [Looney Tunes 2003].

Персонажи третьего мультфильма — Борис и Наташа — два шпиона из вымышленной земли Поттсильвании. Имя Бориса — Борис Баденов — пародия на российского царя Годунова, которая фонетически синонимична английскому «достаточно плохо» (ср.: английское «bad enough»). Борис принимает шпионские «заказы» от лидера своей страны, известного как «Бесстрашный лидер». На протяжении многих лет миссия Бориса варьировалась от попыток украсть секретную формулу ракетного топлива до полной ликвидации телевидения США как одной из попыток Поттсильвании завоевать «мировое господство». Борис, который целиком и полностью посвящает себя (и получает от этого удовольствие) шпионажу, иногда также действует и по собственной инициативе, разрабатывая свои «операции», например, создание собственной преступной группировки. Как и все шпионы, он использует маскировку и псевдонимы в попытке обмануть белку Рокки и лося Блунквиля —

представителей «правых» (читай, американской стороны). Бориса постоянно выдают его «русские» аллюзии: в момент безысходности он вспоминает Раскольников, в его русифицированном английском утрируется звук «р» («Shurrup» вместо «shut up»). Наташа пародирует тип «роковой женщины», хотя первоначально она была известна как Наташа Ноугудник/Нехорошая (от английского No-good-nik). Она часто провоцирует Бориса на то, чтобы разделаться с лосем и белкой и попытаться взорвать их. Языковая характеристика Наташи так же замешана на ошибке. «Dollink», — искаженное *darling* — говорит Наташа, обращаясь ко всем. В этом обращении, по всей видимости, пародируется манера американской актрисы бурлеска венгерского происхождения Zsa Zsa Gabor. Коротышка Борис с наполеоновским комплексом и высокая, полногрудая и крутобедрая Наташа стали воплощением «русскости» конца 1950-х на экранах американского телевидения.

Два шпиона были представлены уже в первой серии телешоу «Рокки и Блунквиль и их друзья», которая вышла в 1959 г. Каждую неделю, когда Борис и Наташа пытались обмануть Рокки и Блунквиля, зрители получали завуалированное представление о беспомощности советских шпионов, не обладавших достаточно гибким умом для того, чтобы перехитрить даже таких простаков, как Лось и Белка. На протяжении пяти лет гротескное представление «холодной войны» ложилось в основу большинства сюжетных линий: здесь была и такая стандартная тема, как гонка вооружений, конкуренция в космической и технологической областях, международный шпионаж. Ошибочно было бы думать, что подобные ссылки на коммунистический режим исчезли после падения так называемого «железного занавеса». Во время не так давно произошедшего шпионского скандала 2010 г. в США, когда десять бывших русских шпионов были признаны виновными в том, что «действовали в качестве агентов иностранного государства», ссылки на мультипликационных Бориса и Наташу вновь «всплыли» в газетных и журнальных статьях [Brookes 2010]. Возобновленная риторика периода «холодной войны» немедленно вызвала в памяти образы двух известных мультфильмов о шпионах, наглядно иллюстрирующих степень актуальности данной проблемы сегодня. Оказалось, что мультфильм, вышедший более пятидесяти лет назад, иллюстрирует не только долгосрочные последствия влияния подобных стереотипов на детей и взрослых, но и довольно успешно превращается в хорошо узнаваемый элемент американской повседневности.

Несмотря на некоторую негативность, заложенную в самом термине «стереотип», классификация и дифференциация «другого», происходящая на основе стереотипизации, оказывается полезной, так как она выходит за пределы описания чисто культурных различий. На основе стереотипа выстраивается определенная гегемония внутри общества, когда и на индивидуальном, и на коллективном уровнях ассоциация с определенным стереотипом позволяет субъекту определить и укрепить собственную идентичность. Осознание собственной однородности и солидарности вызывает чувство защищенности отдельных людей, а также общества в целом [Rapport N., Overing J. 2000, с. 346]. Особенно важен здесь комический элемент, который переводит категорию «чужого» с уровня стереотипа на новый уровень архетипа. Такой сдвиг позволит в будущем отойти от негативного аспекта в образе иностранца и увидеть в противопоставлении «свой / чужой» театрализованный и юмористический элемент. Такие примеры известны нам из истории театра. Итальянская комедия «дель арте», или, точнее, комедия all'improvviso, выделяла устойчивые социальные типы и базовые символы, визуально легко узнаваемые под масками и костюмами, а также по мотивациям и поведению героев. Здесь можно вспомнить такие известные примеры, как Панталоне (скупой торговец) или Арлекин (озорной слуга). Историк театра Пол Кастаньо писал относительно комедии «дель арте», что в основе комедийного успеха этого жанра лежит эстетическое преувеличение и сдвиг внутри узнаваемых черт характера [Castagno 1994]. Анализ этих преувеличений в дальнейшем помогает нам понять архетип «иностранный», заложенного в мультфильмах, и подчеркивающего важность эмоциональной составляющей, содержащейся в этих символах [Green; Swan 1993].

Предназначенные для области анимации, эти современные архетипы «иностранный» служат для хранения коллективной культурно-социальной памяти, где необходим порядок и преемственность. Социальный психолог Серж Московичи утверждает, что все представления «рождаются из необходимости превратить неизвестное в известное и знакомое», в закреплении новых идей и явлений, привязанных к категориям, изображениям и контекстам, уже знакомым. Это, в первую очередь, осуществляется путем определения и классификации основных категорий. Подобная конкретизация необходима для понимания абстрактных явлений, в которых пространственные и изобразительные средства найдены соответственно их сущности и присутствуют в описании вещи или

человека [Moskovicí 1984]. Для такого превращения «неизвестного» в «знакомое» в повторяющихся мотивах архетипов иностранца в цитируемых мультфильмах «инакость» осуществляется через привычную комическую реализацию. Но, к сожалению, этот механизм, с помощью которого мы превращаем «иностранный» в «знакомое», базируется на реестре устаревших практик. Именно в данном контексте известная цитата Ральфа Уолдо Эмерсона — «Все дети — иностранцы» — становится особенно провокационной. Возникает вопрос о том, какими же будут пути, по которым пойдет общество, видящее в детстве потенциальное место «инакости», чтобы найти средства и доступные формы ознакомления с нормами и атрибутами взрослой жизни.

Перевод Е. Новоселовой

Примечание

¹ Цит. по: Freedom First: From Liberty's Cradle has grown a Messy but Inspiring Creation // Time Magazine. 1986. June 16. Vol. 27. No. 24.

Источники

URL: <http://disneyinfonet.com/disney-shows/>
Looney Tunes Golden Collection, 4 Disc DVD Collection. Warner Brothers, 2003.

Исследования

Brookes P. You Can Bet These Clowns are no Joke // The New York Post. 2010. June 30.
Castagno P. C. The Early Commedia dell'Arte (1550–1621): The Mannerist Context. Bern, New York: Peter Lang Publishing, 1994.

Clastres P. Archeology of Violence. Jeanine Herman, translator. New York: Semiotext, 1994. P. 46.

Green M., Swan J. The Triumph of Pierrot: The Commedia dell'Arte and the Modern Imagination. University Park, PA: Pennsylvania State University, 1993. P. XI–XII.

Moskovicí S. The Phenomenon of Social Representation // Social Representations. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. P. 24–43.

Park M. Y. Speedy Gonzales Caged by Cartoon Network [Электронный ресурс] // FoxNews.com. 2002. March 28. URL: <http://www.foxnews.com/story/0,2933,48872,00.html>

Rapport N., Overing J. Social and Cultural Anthropology: The Key Concepts. L.; N. Y.: Routledge, 2000.

Saro A. Stereotypes and Cultural Memory: Adaptations of Oskar Luts's Spring in Theatre and Film // Trames. Vol. 12. № 3.

М. Трюэль

ПЕРЕЛОЖЕНИЯ РОМАНА ВИКТОРА ГЮГО «ОТВЕРЖЕННЫЕ» (1868–1915)

В статье рассматриваются русские переложения романа Виктора Гюго «Отверженные», предназначенные для детей и народа. Эти произведения, вышедшие в период с 1860 г. по 1880 г., представляют собой упрощенные рассказы, воспевающие добродетель, критика общественного строя, присущая роману Гюго, в них отсутствует. С 1890-х гг. появляется все больше изданий для простого народа и наблюдается дифференциация рассказов, адресованных детям и народу. Рассказы для народа уже длиннее прежних, ближе к оригиналу по стилю и содержанию; в них иногда содержится критика общественного устройства. Переложения свидетельствуют о постепенном изменении отношения переводчиков и издателей к народу.

Ключевые слова: «Les misérables», Victor Hugo, «Отверженные», Виктор Гюго, французская литература в России, переложения, перевод, детская литература, литература для народа, Л. Н. Толстой

С 1862 г., когда во Франции была опубликована первая книга романа В. Гюго «Отверженные» («Les Misérables»), роман пользовался большим успехом в России, а потом и в СССР. Но уже в том же году после публикации в сокращенном виде в журналах первой части («Фантина») роман был запрещен. Только в 1882 г. Суворину удалось за счет сокращения некоторых отрывков опубликовать роман. В 1890-х гг. выходит уже много изданий перевода романа с разными вариантами названия: «Несчастные», «Отверженные», «Презренные» и «Жалкие люди»¹.

Но даже когда роман был запрещен, издавались переложения — переделанные отрывки из романа, которые выходили под другими заглавиями². В центре переложения, как правило, один герой; оно состоит из одного или иногда нескольких отрывков романа (тогда их составляют так, чтобы было незаметно, что текст взят из разных частей романа).

Чем отличаются переложения, полные и сокращенные переводы от оригинала? Кому были предназначены переложения и как это влияло на их содержание? Отвечая на эти вопросы, мы будем сравнивать переложения не только с оригиналом, но и с переводами,

так как некоторые изменения распространяются не только на переложения, но и на переводы полного текста на русский³.

Можно выделить три основные группы адаптированных эпизодов: первый — о Козетте⁴, второй — о встрече епископа Мириеля с Жаном Вальжаном и третий — о Гавроше и восстании в Париже в 1832 г. Позднее, в советское время, сюжет о Гавроше начинает пользоваться большей популярностью⁵, а до революции издаются в основном отрывки о Мириеле и Козетте.

Заглавие переложения // заглавие сборника	Переводчик	Год издания и переизданий	Издательство / коллекция / журнал	Объем (стр.)
Козета // Алмазы, Рассказ Козета // Алмазы, Рассказы и сказки для детей 1868	?	1868	тип. Э. Праца	50
Дитя Парижа // Маленькие герои	?	1869	П. Канчаловского	34
Архиерей и разбойник // Вторая русская книга для чтения	Л. Н. Толстой	1872; 1874; 1912	1872, 1874: Типография К. Замысловского 1912: Т-во Сытина	2
Несчастные // Веселье и радость от колыбели до могилы, Храм всего, что может повеселить и оживить все возрасты от старого до малого	?	1877	Типография С. Орлова	10
История одного праведника	Е. Г. Бартенева	1879	Детское чтение	33
Сирота у чужих людей	Н. Н. Филиппов	1889; 1910	Е. Евдокимова	30
Праведный старец / Из мрака к свету (2 варианта заглавия)	?	1894; 1900; 1903, 1912	1894: тип. Ермакова; 1900: тип. Вильде; 1903: тип. Кушнер и К°; 1912: Посредник	От 50 до 100
Сирота в неволе	Е. Б.	1896; 1898; 1901; 1910.	Посредник	70

Заглавие переложения // заглавие сборника	Переводчик	Год издания и переизданий	Издательство / коллекция / журнал	Объем (стр.)
Козета	?	1902	Юный читатель, Журнал для детей старшего возраста	37
Свет не без добрых людей	Ив. М-син	1902	Читальня Народной Школы	67
Епископ Мириель, Виктор Гюго // Круг чтения	Л. Н. Толстой	1906; 1908; 1910; 1911	1906–1908: Посредник; 1910: Библиотека копейка; 1911: Т-во Сытина	От 7 до 15
На баррикаде, сцена народного восстания 1832 г. в Париже	О. Н. Попова	1906	Издательство Д. Н. Поповой	82
Сирота в неволе	Е. П. Муратова	?, 1915	Книгоиздательство «Друг школы»	22

Целевая аудитория переложений

Объем переложений — от двух до ста страниц; размер шрифта крупнее, чем в полных и сокращенных переводах романа. Это указывает на то, что целевая аудитория изданий — неопытные читатели. Отметим, что три из пяти переложений «Козетты» были опубликованы в изданиях для детей: «Козета» 1868 г. — в большом иллюстрированном сборнике «Алмазы, Рассказы и сказки для детей»; «Козета» 1902 г. — в журнале «Юный читатель» (иллюстрированный журнал для детей старшего возраста); рассказ «Сирота в неволе» был опубликован в 1915 г. издательством «Друг школы». И два переложения вышли в дешевых изданиях для народа — это «Сирота у чужих людей» (1889) и «Сирота в неволе» (1896). Последний рассказ издавало и переиздавало просветительское издательство «Посредник», основанное по инициативе Л. Н. Толстого с целью выпускать качественную литературу для народа по доступной цене⁶.

В таком же соотношении был опубликован сюжет о Мириеле. Рассказ «История одного праведника» (1879) рассчитан на детей, а «Несчастные» (1877) — на всю семью⁷ (при этом последнее издание стоило четыре рубля а значит, было не по карману простому народу). «Праведный старец» (1894) предназначен для взрослых; можно найти и очень дешевые издания этого варианта переложения для про-

стого народа и более дорогие⁸. Журнал «Читальня народной школы», издавший «Свет не без добрых людей» в 1902 г., предназначался для образовательных учреждений и народных библиотек⁹. «Архиерей и разбойник» Л. Н. Толстого, опубликованный в «Азбуке» в 1872 г., адресован детям всех сословий¹⁰, а «Епископ Мириель», вышедший в сборнике «Круг чтения» (1906), а потом отдельно в «Библиотечке «Копейки»» (1910) и в «Посреднике» (1911) — для народа¹¹.

В царское время вышло только два переложения, в которых появляется Гаврош. Первое — «Дитя Парижа» — в 1869 г. в «Сборнике для чтения “Маленькие герои”». Целевая аудитория не указана, однако название сборника, иллюстрации и крупный шрифт позволяют предположить, что издание рассчитано на детей — может быть, на всю семью. Второе переложение 1906 г. стоит оговорить особо: оно посвящено восстанию 1832 г. в Париже и проникнуто духом революции¹²; в этом рассказе Гаврош является лишь одним из участников, а не главным героем. Появление этого переложения связано с революционными событиями 1905 г. и с временной отменой цензуры¹³.

Таким образом, повторимся: в отличие от переводов целого романа¹⁴, переложения предназначены для неопытных читателей — детей и народа. Отдано предпочтение эпизодам о Мириеле и о Козетте. Первые переложения (о Козетте, Мириеле и Гавроше) рассчитаны на детей из довольно зажиточных семей (за исключением «Азбуки» Толстого, которая продавалась за несколько копеек), а иногда на всю семью. С конца 1880-х гг. наряду с уже менее дорогими изданиями для детей появляются дешевые издания для простого народа¹⁵. Это происходит на фоне развития книгоиздания для народа. В этом процессе заметную роль играет издательство «Посредник», целью которого является выпуск книг для народа с воспитательной целью¹⁶: оно издает и переиздает один рассказ о Козетте и два о Мириеле.

Отвечая на вопрос, как эти рассказы отличаются от оригинала, от переводов и друг от друга, обратимся к анализу содержания адаптированных фрагментов.

Выбор сюжета: цензура или воспитание?

Общая тема переложений — доброе дело. Мириель принимает Вальжана у себя, а потом спасает его от каторги; Вальжан спасает Козетту от ненавидящих ее Тенардьё (подчеркнем, что в оригинале он обещает Фантине спасти ее дочь, а в переложениях Вальжан — просто случайный прохожий); Гаврош кормит чужих малышей и укладывает их спать¹⁷. Во всех трех случаях человек бескорыстно

помогает другому человеку. Исключением является переложение 1906 г. о восстании 1832 г., где герои отдают свою жизнь во имя революции.

Сравним сюжеты переложений с сюжетом романа в различных переводах, и для этого рассмотрим, как была переведена первая часть романа («Фантина»). Роман начинается с описания епископа Мириеля и с его встречи с Вальжаном. Далее следует история падения Фантины, жертвы социальных устоев. Вальжан, ставший мэром города Монтрёй-сюр-Мэр, старается ей помочь, но его арестовывают. «Фантина», первая часть романа, заканчивается смертью героини. В полных переводах романа все эти моменты сохранены, при том что многие фрагменты сокращены или не переведены¹⁸.

А в переложениях из первой части романа взята только встреча Вальжана с Мириелем¹⁹. Описание Мириеля и его образа жизни обычно не приводится или сводится к нескольким предложениям, хотя оно занимает целиком первую книгу первой части оригинала. Не упоминается ни судьба ставшей проституткой матери Козетты, ни судьба Жана Вальжана, которого арестовывают, несмотря на то что он стал порядочным человеком и благодетелем города. Таким образом, переложения воспевают добродетель, а критика общественного строя, порождающего проституцию и преступность, нивелируется. Чем объясняется такой отбор материала?

Первым фактором отбора — особенно для ранних переложений — является цензура: роман был запрещен до 1882 г., и даже после отмены цензурного запрета он выходит с пропущенными отрывками. В таком контексте не удивительно, что авторы переложений нивелируют критику общественного строя. Второе — это эстетические взгляды переводчика и издателя²⁰. Третье — зависимость от адресата. Мы постараемся прояснить роль последних факторов.

Сокращение текста в ранних переложениях можно объяснить цензурой, так как история Вальжана и Фантины у Гюго ложится в основу критики общественного строя, а описание самоотверженности епископа Мириеля сопровождается обличением богатых священников. Однако любопытно, что несмотря на появления в 1890-е гг. переводов полного текста, сюжеты переложений остаются практически такими же, и возникает вопрос — почему?

Авторы переложений и их общественная деятельность

Кто же был автором переложений и что можно узнать о вкусах и пристрастиях тех, кто перерабатывал и адаптировал роман Гюго?

Установить авторство всех переложений не удалось: иногда имя переводчика не указывалось, иногда указывался лишь псевдоним. Заметим, что, несмотря на существенные изменения оригинала, авторы переложений представляют как переводчиков²¹. За исключением рассказа «Архиерей и разбойник» Толстого, первые переложения — как и первые полные переводы романа — анонимны (см. [Козета 1868; Дитя Парижа 1869; Несчастные 1877]); также анонимны переложения «Козета» (1902) и «Праведный старец» (1894). Автор переложения «Свет не без добрых людей» (1902) — «Ив. М-син», автор рассказа «Сирота в неволе» (1896) — «Е. Б.». В шести остальных переложениях указано имя переводчика-автора. Автор двух из них — Л. Н. Толстой. Об Е. П. Муратовой, авторе «Сироты в неволе» (1915), удалось узнать только, что она «автор детских рассказов» (см. «Муратова, Е. П.» [Большая биографическая энциклопедия 2009]). «Сироту у чужих людей» (1889) перевел и сократил Н. Н. Филиппов. В генеральном алфавитном каталоге книг на русском языке Российской Национальной Библиотеки (далее: РНБ) указано, что он также писал под псевдонимом «Д. Истомин». По данным каталога, Филиппов — автор различных историко-религиозных текстов (например, «Святой Стефан, епископ Пермский. Исторический рассказ Н. Н. Филиппова», опубликованный в 1894 г. в журнале «Добрые души. Чтение для детей и для народа»), а также автор сборников для детей и для народа (например, «Русские писатели. Книга для чтения в семье и в школе» (1904), «Рассказы для детей и народа русских писателей»), автор научно-популярных текстов (о Гутенберге) и, наконец, автор очерков о Белинском и о Некрасове²². Его интерес к последним объясняет обращение к популярному в их кругах роману Гюго. Отметим, что, как и многие авторы книг для народа, Филиппов отождествляет народ с детьми²³. «Историю одного праведника» (1879) перевела Е. Г. Бартенева, переводчица, публицист и член-учредитель Русской секции первого Интернационала, участница Парижской Коммуны в 1871 г. (см. «Бартенева, Е. Г.» [Советская историческая энциклопедия 1973–1982]). Переложение она написала по возвращении в Россию из Европы. С революционным движением была связана и О. О. Попова (см. «Попова Ольга Николаевна» [Энциклопедический справочник 1992])²⁴; она автор перевода полного романа «Отверженные», опубликованного в 1902 г. [Несчастные 1902]. В «Библиографии русских переводов произведений Виктора Гюго» и в каталогах РНБ указано, что под псевдонимом «Е. Б.», может скрываться Е. Бартенева (1843–1914).

Однако можно предположить, что это Е. Г. Бекетова — переводчица, которая в 1890-х гг. работала над полной версией романа «Отверженные» (см. [Отверженные 1899])²⁵.

Таким образом, для большинства известных авторов переложений рассказы для детей и народа не являются их основной деятельностью. Бартенева и Попова были связаны с марксистскими кружками, Толстой и Филиппов вели педагогическую деятельность среди детей и народа — не всегда разделяя эти две группы читателей; кроме того, оба писали духовные тексты. Таким образом, для авторов переложений обращение к тексту Гюго не случайно, оно является и выражением их личных интересов, и частью общего литературного и общественного проекта. Рассмотрим, как это сказалось на содержании переложений.

Образцовые герои vs критика общественного строя Козетта

Рассказы начинаются с описания положения Козетты у Тенардь; ее отправляют за водой, в лесу она встречает Жана Вальжана. Он договаривается с Тенардь и забирает Козетту. Заметим, что в оригинале и в полных переводах Козетта два раза обманывает Тенардь²⁶. А вот в первом переложении (1868) Козетта не лжет. В переложении 1915 г. в начале рассказа о лжи нет ни слова, а по возвращении из леса героиня лукавит, утверждая, что булочная была закрыта; однако эта ложь не подчеркивается, как в оригинале²⁷. Ложь сохранена в переложениях 1889, 1896 и 1902 гг., то есть в переложениях для взрослых и для так называемых «старших детей».

Кроме того, в переложениях наблюдается упрощение, а иногда изменение психологических портретов героев. В оригинале Вальжан обещал Фантине спасти ее дочь; однако в переложениях не сказано, почему Вальжан забирает Козетту, и читатель полагает, что он просто пожалел ее.

Переложение 1889 г. занимает особое место: лишь в нем рассказчик описывает настроение Вальжана. При этом он отходит от текста Гюго. Это переложение предназначено для взрослых, акцент сделан не на образе девочки, а на спасителе и его чувствах. В переложении мы читаем: «Семьи у него никогда не было... и он почувствовал, что вот детской-то нежности, ласки ему более всего не хватало» [Сирота у чужих людей 1889, с. 26], и в финале: «Ее детский лепет вызывал в душе старого каторжника неведомое ему дотоле умиление, и он чувствовал, что душа его воскресает для новой радостной жизни»

[Там же, с. 30]. Рассказу придается новый поучительный смысл — похвала семейной жизни.

Психологические портреты Вальжана и Тенардь значительно упрощены в эпизоде переговоров, когда Вальжан добивается разрешения забрать Козетту. В оригинале герои подробно описаны: жена Тенардь готова отдать Козетту Вальжану даром, но ее муж чувствует, что Вальжан готов заплатить большие деньги, чтобы забрать девочку и не иметь дело с властями, и начинает прикидываться, что любит девочку, но потом «пон[имает], что он имеет дело с очень сильным человеком»²⁸ и просто назначает высокую цену, с которой Вальжан соглашается. Когда Вальжан и Козетта уходят, Тенардь чувствует, что мог бы выпросить еще больше денег; он догоняет уходящих в надежде поторговаться, но Вальжан отказывает ему в деньгах. Вальжан не произносит угрожающих слов, однако Тенардь понимает, что ему лучше вернуться домой, когда тот «с таким мрачным взглядом посмотрел на него, что Тенардь почел ‘ненужным’ пойти дальше»²⁹. В переложении 1868 г. переговоры отсутствуют; Жан Вальжан — всемогущий даритель³⁰. В рассказе для детей 1915 г. Вальжан говорит: «Я разорву те цепи, которыми вы ее сковали, раз навсегда. Относительно цены мы, вероятно, сойдемся. Но если вы попытаете помешать мне, могу вас уверить, что вы не увидите ни ребенка, ни денег» [Сирота в неволе 1915, с. 30]. Вальжан, загадочный человек, способный внушить уважение даже мелкому преступнику Тенардь, тут превращается в просто добродушного и положительного героя.

Самое подробное описание переговоров можно найти в переложениях 1896 и 1902 гг. Например, в первом рассказе мы читаем, что жена Тенардь готова отдать Козетту даром, но ее муж, почувствовав выгодность своего положения, начинает торговаться с Вальжаном. Несмотря на пропущенные фрагменты³¹, эти переложения ближе к оригиналу по содержанию и стилю: например, в них сохранилось замечание рассказчика о том, что «в доме Тенардь спрос на воду был невелик, — тут больше пили другие напитки» [Сирота в неволе 1896, с. 9]³².

Таким образом, в переложениях для детей 1868-го и 1915 гг. акцент сделан на девочке, которая ведет себя образцово. Вариант для взрослых 1889 г. сильно отходит от текста Гюго и развивает идею семьи как основы новой счастливой жизни для разочарованного мужчины. Только на рубеже XX в. появляются переложения, уже в меньшей степени отходящие от оригинала. В начале XX в. тексты

начинают дифференцироваться в зависимости от целевой аудитории: маленьким детям адресуются короткие и простые рассказы о судьбе девочки (1915), старшим детям и взрослым — более пространные тексты, в которых нарисован портрет взрослых (1896 и 1902). Если до 1880–1890 гг. авторы почти не делают различий при написании текстов для детей и для народа (Н. Н. Филиппов), то впоследствии специализация более заметна: переложение 1915 г. написано Е. П. Муратовой, автором детских рассказов, а переложение 1896 г. Е. Б. — либо революционеркой Е. Бартеневой, либо Е. Г. Бекетовой, которая перевела полный роман, — и то, и другое показательны.

Мириель

В начале романа «Отверженные» епископ Мириель принимает у себя бывшего каторжника Жана Вальжана. Напомним сюжет: ночью Вальжан крадет серебряную посуду и бежит. Когда на следующий день полицейские, поймав Вальжана, приводят его к Мириелю, епископ утверждает, что он сам подарил Вальжану посуду и таким образом спасает его от каторги. После этого Вальжан грабит мальчика, но потом раскаивается и становится порядочным человеком³³.

Из шести переложений пять сосредоточены на личности Мириеля: подчеркивается его доброта и описывается, как он спасает Вальжана. В них мало что известно о Вальжане: только в одном варианте 1894 г. упоминается кража хлеба. Вальжан — просто приезжий, бывший каторжник, которому Мириель оказывает помощь. В переложении 1877 г. вообще не упоминается кража серебра, рассказывается только о том, как епископ приютил бывшего каторжника. В остальных переложениях, сконцентрированных на личности Мириеля, описывается кража серебра, но зато не упоминается ограбление мальчика: идея, что Вальжан может не сразу отказаться от накопленной за время каторги ненависти к людям, не допускается. Четыре варианта (1872, 1879, 1894, 1906) завершаются речью Мириеля, обращенной к Вальжану, о том, что он спасает душу каторжника и что деньги, которые Вальжан получит, продав серебряную посуду, должны помочь ему стать честным человеком³⁴. Заметим, что переложение марксисткой Е. Г. Бартеневой в 1879 г. не отходит от этой схемы: она написала рассказ для детей, не рискуя, что цензура его запретит.

Со временем объем переложений увеличивается: переложения 1870-х гг. занимают от двух до 30 страниц, тексты 1890–1900-х — от 15 до 100 страниц, причем последние ближе к оригиналу. Показате-

лен «Праведный старец» (1894): он занимает от 50 до 100 страниц (в зависимости от шрифта издания). Мириель и Вальжан описываются подробнее, чем в ранних переложениях: три главы (25 страниц) посвящены Мириелю и его образу жизни: рассказывается, как он поменял свой епископский дворец на скромный дом и как он отдает почти все свое жалованье бедным. Текст иногда не лишен юмора, почерпнутого в оригинале, например, когда Мириель, который не достает до верхней полки, шутит: «Мое высокопреосвященство не доросло до верхней полки» [Праведный старец, с. 43]³⁵. Коротко описано прошлое Вальжана, но отсутствует сопровождающая это описание в оригинале критика жестокой судебной системы. Это переложение было переиздано три раза, что свидетельствует о его востребованности.

Из шести переложений о встрече Мириеля с Вальжаном лишь одно сосредоточивается на личности Жана Вальжана и затрагивает социальные вопросы. Это переложение 1902 г. Тут мы узнаем о том, что Вальжан был хорошим человеком, помогал сестре, а хлеб он украл по необходимости, чтобы спасти семью от голода. Как в оригинале, именно каторга его превратила в страшного человека: «После 19-ти-летней каторги Жан Вальжан превратился из безобидного и добродушного подрезчика в грозного тулонского каторжника» [Свет не без добрых людей 1902, с. 5]. В диалоге между епископом и каторжником сохранено описание страданий Вальжана: «Вам много пришлось выстрадать? — Ах, всего даже и не перескажешь! Цепи, доска вместо постели, зной, стужа, каторжная работа, надсмотрщики. А за самую ничтожную провинность — наказание, двойные кандалы, карцер; даже с больного в лазарете не снимают цепей. Собаки даже и те счастливее. Так я провел двенадцать лет. — Да, вы пережили ужасные страдания» [Там же, с. 38]. В этом переложении рассказывается о том, как Вальжан грабит мальчика. Описывается внутренняя борьба между добром и злом. Отметим, что Мириель, обнаружив кражу, произносит фразу, которая отсутствует в других переложениях: «Неужели вы думаете, что это серебро было наше? (...) С нашей стороны нехорошо было держать так долго это серебро, которое, в сущности, принадлежало бедным» [Там же, с. 48]. В конце текста мы узнаем о том, что Жан Вальжан впоследствии стал мэром и почтенным человеком, но мы ничего не узнаем о его дальнейших приключениях. Рассказ заканчивается словами: «Вот чем сделался бывший каторжник Жан Вальжан, благодаря встрече с добрым епископом Бьенвеню, заронившим в озлобленную и

ожесточенную душу семени милосердия и всепрощения» [Там же, с. 67]. Таким образом, Вальжан в этой версии описывается как каторжник, который, отрекшись от зла, разбогател. С одной стороны, конец рассказа оправдывает существующий общественный строй, но с другой — каторга подвергается критике, кража хлеба представляется оправданной, а слова Мириеля могут быть истолкованы как критика церкви.

Следует уделить особое внимание роли Льва Толстого в публикации переложений о Мириеле. Он автор первого переложения «Архиерей и разбойник», которое было опубликовано в 1872 г. в «Азбуке графа Л. Н. Толстого», и рассказа «Епископ Мириель», изданного в 1906 г. в «Круге чтения»; оба рассказа впоследствии были переизданы отдельно. Первое переложение — очень короткая переделка для детей. У Гюго взят общий сюжет, но оригинала нельзя узнать: «разбойника» преследует полиция, он скрывается у «архиерея»³⁶. «Архиерей» сразу за обедом учит «разбойника»: «Мне жаль тебя, что ты холоден и голоден и что за тобой гоняются, как за волком, но мне еще более жаль тебя за то, что ты зла много сделал и душу свою губишь. Брось дурные дела» [Архиерей и разбойник 1872, с. 26]. Такого поучения нет в «Отверженных», где епископ лишь сочувствует Вальжану. Толстой изменил и финал эпизода: разбойник признается в краже. Мы читаем: «“Я вор и разбойник, ведите меня!” Потом он сказал Архиерею: “прости меня ради Христа и помолись за меня Богу”» [Там же, с. 27]. Критика общественного строя отсутствует, а мотив раскаяния усиливается и упрощается, так как Вальжан сразу понимает и признает свою вину. Христианская тематика доминирует. Напомним, что в своей «Азбуке» наряду с художественными рассказами Толстой размещает библейские и духовные тексты (Книга бытия, Евангелие от Луки, Псалмы); в это время он еще не отстранился от православной церкви. Сочинение «Азбуки» — часть педагогического проекта Толстого, который в 1872 г. преподавал в школе Ясной Поляны [Aucouturier 1996, с. 202]. «Азбука» предлагает доступные тексты для воспитания детей в христианском духе.

Второе переложение 1906 г. намного ближе к тексту Гюго по содержанию и стилю. Например, описываются страдания Жана Вальжана на каторге. После кражи серебра Мириель утверждает: «Прежде всего, надо еще спросить, наше ли было серебро? <...> оно принадлежало бедным» [Епископ Мириель 1911, с. 12]. Критика не такая открытая, как и в переложении 1902 г., тем не менее, здесь

выражается идея, что священникам не положено быть богатыми, что связано с изменением отношения Толстого к церкви. Отметим, что Толстой, как инициатор издательства «Посредник», принимал участие в публикации других переложений, в том числе и «Сироты в неволе» (1896). В его сборник «Круг для чтения» (1906), где был опубликован рассказ «Епископ Мириель», также входят «Бедные люди» — прозаическая переделка стихотворения из «Легенды веков» о том, как рыбак с женой спасают детей умершей соседки от смерти (см. [Епископ Мириель // Круг чтения 1908]).

Переложения Толстого прежде всего призывают к добродетели. В них отсутствуют отрывки, где Гюго осуждает несправедливое общество. Однако тема несправедливости появляется намеками в переложении 1906 г.

Таким образом, в переложениях о Мириеле выдвигается на первый план доброта епископа. Критика общественного строя почти полностью исчезает, она заметна лишь в переложении 1902 г. Тем не менее, заметим, что короткие и очень упрощенные переложения постепенно уступают место более развернутым текстам³⁷, в них иногда завуалированно выражается критика церкви и общественного строя (1902); этому способствует снятие цензуры с романа. Переломным моментом являются последние годы XIX в. и начало XX в., когда выходят (и переиздаются) переложения 1894-го, 1902-го и 1906 гг.

Заключение

Можно найти много общего в переложениях для детей и для народа, особенно в начале рассматриваемого периода: общие сюжеты, упрощенные прагматические задачи — поучительные рассказы, воспевающие добродетель. Тем не менее, к самому концу XIX и к началу XX в. начинают дифференцироваться переложения для детей и для народа. Появляется все больше дешевых изданий для простого народа; переложения для народа уже ближе к оригиналу по содержанию и стилю, они часто пространнее, менее поучительны, а иногда в них даже содержится критика общественного строя³⁸ (заметим при этом, что переложение 1906 г. «На баррикаде, сцена народного восстания 1832 г. в Париже» — крайний случай, связанный с особым политическим контекстом и с отменой цензуры). В этом процессе играет большую роль издательство «Посредник». Благодаря ему получили довольно широкое распространение рассказы «Сирота в неволе» (1896), «Праведный старец» (1894) и «Епископ Мириель» Толстого (1906)³⁹; следовательно, именно они

легли в основу народного восприятия романа «Отверженные». Эти переложения полнее и ближе к оригиналу, чем ранние, хотя в них мало выражена критика общественного строя, присущая роману «Отверженные». Они свидетельствуют о постепенном изменении отношения писателей и издателей к народу: появляется идея, что народу нужны специфические, а не детские произведения.

Мы ограничились изучением дореволюционного периода, но советское время заслуживает отдельного исследования. Бегло заметим, что переложения эпизодов о Мириеле уступают место героическому сюжету о Гавроше. В то же время, в переложениях советского периода можно найти общие черты с переложениями царского периода: например, подчеркивается самоотверженность героев. В 1920-е гг., как и в царское время, переложения будут адресованы и детям, и рабочим (адресат «народ» заменят на «рабочие»), а с 1930-х гг. перестают издаваться переложения для взрослых, зато «Гаврош» и «Козетта» становятся памятниками советской детской литературы.

Примечания

¹ В 1870 г. вышел перевод романа в издании Генкеля, но публикация была приостановлена. О публикации переводов романа «Отверженные», см. [Библиография русских переводов произведений Виктора Гюго 1953; Айзеншток 1939; Орешина 1975]. По данным «Библиографии» с 1892-го по 1915 г. было опубликовано десять переводов романа.

² Среди рассмотренных в данной статье переложений лишь одно вышло под заглавием романа, см. [Несчастные 1877].

³ Так, в переводе, опубликованном в «Современнике» в 1862 г., по сравнению с оригиналом, текст сильно сокращен и его структура изменена: в оригинале первая часть состоит из 8 книг, разделенных на несколько глав, а в переводе она состоит из 16 глав; девятая глава перевода состоит из отрывков из пятой книги оригинала (главы 8–10 и 12–13), а также из первой главы шестой книги (см. [Несчастные 1862, с. 662–671]). В более поздних переводах текст также сокращен, но меньше. Например, перевод, опубликованный издательством А. С. Суворина в 1882 г., намного ближе к оригиналу: сохранено разделение частей на книги, а книг — на главы. Тем не менее, некоторые отрывки отсутствуют: во второй книге первой части сохранены все главы за исключением главы «L'évêque en présence d'une lumière inconnue» («Епископ перед неведомым светом»), в которой епископ беседует с бывшим членом Конвента и которая была отмечена царской цензурой как особенно опасная (о вопросе цензуры в изданиях «Отверженных» царского периода, см. [Айзеншток 1939]).

⁴ Встречаются разные транскрипции имени «Cosette»: «Козета» в ранних переводах, а потом «Козетта».

⁵ Мы нашли восемь разных переложений с 1922-го по 1931 г. Рассказ 1931 г., подвергнувшись изменениям в 1936 г. и в 1948 г., переиздается до сих пор.

⁶ Об издательстве «Посредник» см. [Brooks 1985, с. 86].

⁷ Об этом свидетельствует название сборника: «Веселье и радость от колыбели до могилы. Храм всего что может повеселить и оживить все возрасты от старого до малого» [Несчастные 1877].

⁸ На первом издании цена не указана, но формат книжки, отсутствие иллюстраций и качество бумаги позволяют думать, что это дешевое издание; сборник 1903 г. (в котором рассказ издается под заглавием «Из мрака к свету») стоит один рубль; в 1912 г. — это дешевое издание для народа издательства «Посредник».

⁹ На обложке мы читаем: «Читальня народной школы допущена Министерством Народного Просвещения для ученических библиотек городских училищ, народных училищ, а также для ученических библиотек средних учебных заведений, для бесплатных читален и для чтения в народных аудиториях» [Свет не без добрых людей 1902].

¹⁰ По словам Толстого, в письме от 21 января 1872 г. «Азбука» рассчитана на детей всех сословий, от царевича до сына мужика [Aucouturier 1996, с. 106]. В 1874 г. двенадцать книг «Азбуки» продаются по совершенно доступным ценам — каждая от 10 до 15 копеек.

¹¹ В предисловии к «Кругу чтения» Толстой объясняет свои намерения: «воспользовавшись великими, плодотворными мыслями разных писателей, дать большому числу читателей ежедневный круг чтения, возбуждающего лучшие мысли и чувства» [Епископ Мириель // Круг чтения 1908, с. 4].

¹² В тексте «Вместо предисловия» мы читаем, что после июльской революции 1830 г. «народ же не был доволен, отчего и произошли впоследствии новые волнения и уличные беспорядки и перемена правления» [На баррикаде 1906, с. 7]. Во второй главе приведена аргументация Гюго о разнице между восстанием и революцией и оправдание последней [На баррикаде 1906, с. 21–25].

¹³ Переложение не подвергалось цензуре.

¹⁴ Они выходят в журналах для взрослых, таких как «Современник» (в 1862 г.), а потом издаются отдельными книгами для взрослых (Генкель в 1870 г., Суворин в 1882 г.).

¹⁵ В начале двадцатого века можно найти и очень дешевые издания, например издания «Посредника», и более дорогие, например сборник 1903 г.

¹⁶ Джэфр Брукс противопоставляет лубочную литературу литературе для народа, написанной элитами с поучительной целью; издания «Посредника» он характеризует как книги в стиле лубочной литературы, но с моральным содержанием [Brooks 1985, с. 337].

¹⁷ В романе «Отверженные» оказывается, что малыши — братья Гавроша (хотя он этого не знает), но в переложениях они ему чужие.

¹⁸ Например, в переводе, опубликованном в «Современнике» в 1862 г., не переведены пятая и шестая главы седьмой книги первой части, где описываются отъезд Вальжана и реакция Фантины, когда она узнает о его отъезде [Несчастные 1862].

¹⁹ Рассказы о Козетте и Гавроше взяты из других частей романа.

²⁰ Сокращения оригинала издатель «Современника» оправдывает в примечании в начале текста: он утверждает, что «Первая часть романа <...> чрезвычайно растянута» [Современник 1862]. Подобное примечание можно найти в издании Генкеля: «Эту книгу мы позволили себе значительно сократить, выкинув из нее некоторые стратегические подробности, относящиеся собственно к Ватерлооскому сражению <...> Точно так же поступали мы и относительно некоторых других мест романа, где В. Гюго, злоупотребляя так легко дающегося ему оригинальностью и эффективностью выражения, впадает в напыщенность и утрировку, плохо скрывающие бессодержательность фразы, — или же в многословие, только ослабляющее впечатление того, что хочет сказать автор. Нам казалось, что и то и другое может только утомить читателя, ничего не прибавляя ни основной идее, ни к художественному достоинству романа, которым он, при всех своим недостатках, обязан заслуженной известностью» [Генкель 1870].

²¹ Указывается, кто «перевел с французского» или, в лучшем случае, «перевел и сократил» текст.

²² Например, «Виссарион Григорьевич Белинский» (1910) и «Н. А. Некрасов и его поэзия» (1910).

²³ Отождествление детей и народа было отмечено разными общественными деятелями XIX в. и начала XX в. Можно привести высказывание Н. Рубакина из «Этюд о русской читающей публике»: «Составители 'народных' книжек не знали своего читателя и третируют его à l'enfant <...> изучение читателя из народа показало, что никакой 'особой' беллетристики для него не нужно, что смешение литературы детской и народной — курьезная и непростительная ошибка [...]» [Рубакин 1895, с. 6].

²⁴ Как издательница, она в 1899 г. опубликовала второе издание первого тома «Капитала» Карла Маркса. В издательстве сотрудничал В. И. Ленин.

²⁵ Тем более что в словаре Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона указано, что «в 'Современнике' 60-х гг. она помещала переводные стихотворения под псевдонимом Е. Б.» [Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона 1890–1907].

²⁶ Первый раз, чтобы ее не отправляли за водой, а второй, чтобы не наказывали за то, что она забыла купить хлеб. В переводе Суворина ложь сохранена, см. [Отверженные 1882, с. 187, 195].

²⁷ Не переводится комментарий рассказчика «Она соврала» («Elle mentit»).

²⁸ «Le Thénardier comprit qu'il avait affaire à quelqu'un de très fort» [Les misérables 1985, p. 332]. «Очень сильный человек» для Тенардье, — это человек его мира, а не мира порядочных людей.

²⁹ «Cette fois il le regarda d'un air si sombre que le Thénardier jugea 'inutile' d'aller plus loin» [Les misérables 1985, p. 337].

³⁰ По классификации В. Я. Проппа в «Морфологии волшебной сказки» [Пропп 1928].

³¹ Ни в одном переложении мы не нашли сцену, когда Тенардье догоняет Вальжана и девочку и старается выпросить больше денег.

³² По-французски: «On ne buvait pas beaucoup d'eau dans la maison Thénardier. Il ne manquait pas là de gens qui avaient soif; mais c'était de cette soif qui s'adresse plus volontiers au broc qu'à la cruch» [Les misérables 1985, p. 303] («В харчевне Тенардье редко пили воду. Страдающих жаждой здесь всегда было достаточно, но это была жажда, которая охотней взывает к жбану с вином, чем к кружке с водой»). Перевод издания Виктор Гюго «Собрание сочинений в 10 томах». М., Правда, 1972).

³³ См. вторую книгу первой части романа — «Падение» (La chute). Епископ представлен в первой книге этой части — «Праведник» (Un juste).

³⁴ Например: «Вы перестаете принадлежать злу и поступаете во власть добра. Я купил вашу душу. Изгоняю из нее дух тьмы и вручаю ее Богу» [Епископ Мириель, 1911, с. 15] (первое издание в 1906 г.). Также см.: [Архиерей и разбойник 1872; История одного праведника 1879; Праведный старец 1894].

³⁵ По-французски «ma Grandeur ne va pas jusqu'à cette planche» [Les misérables 1985, p. 12].

³⁶ Герои не названы. Текст приписан Виктору Гюго, но не указывается, что это отрывок из «Отверженных».

³⁷ В 1894 и в 1902 гг.; можно также заметить, что второе переложение Толстого намного длиннее и ближе к оригиналу, чем первое.

³⁸ Что касается рассказов о Козетте, можно сравнить переложения 1889-го и 1896 гг.; показательно переложение о Мириеле 1902 г.

³⁹ Для каждого было осуществлено четыре издания. Мы не нашли информации о тираже, но тираж изданий «Посредника» обычно большой [Brooks].

Источники

Архиерей и разбойник (Виктор Гюго) // Толстой Л. Н. Азбука: в 4 кн. СПб.: Тип. К. Замысловского, 1872. Кн. II. С. 26–27.

Архиерей и разбойник (Виктор Гюго) // Толстой Л. Н. Вторая русская книга для чтения. СПб.: Тип. К. Замысловского, 1874. С. 26–27.

Архиерей и разбойник // Рассказы для маленьких детей. М.: Изд. т-ва Сытина, 1912.

Гюго В. Епископ Мириель / [обработано Л. Н. Толстым]. СПб.: Б-чка «Копейка», 1910.

Гюго В. Епископ Мириель [Недельное чтение — 24 ноября] // Круг чтения: Избранные, собранные и расположенные на каждый день Львом Толстым мысли многих писателей об истине, жизни и поведении: в 2 т. / Издание «Посредника»; напечатанное под личным наблюдением Л. Н. Толстого. 2-е изд. М.: Посредник, 1908. Т. 2. С. 485–492.

Гюго В. Козета // Алмазы: Рассказы и сказки для детей / сост. Евгения Фрибес. СПб.: Тип. Е. Праца, 1868. Вып. 1. С. 68–118.

Гюго В. На баррикаде: сцена народного восстания 1832 г. в Париже. По роману «Несчастные» / пер. О. Н. Попова. СПб.: Изд-во Д. Н. Поповой, 1906.

Гюго В. Несчастные // Веселье и радость от колыбели до могилы: Храм всего, что может повеселить и оживить все возрасты от старого до малого / сост. обществом литераторов; под ред. барона Саллогуба: в 4 т. и 10 ч. М.: Тип. С. Орлова, 1877. Т. 3; Ч. 6: Отрывки из произведений иностранной литературы. С. 143–153.

Гюго В. Несчастные. СПб.: Генкель, 1870.

Гюго В. Несчастные / пер. О. Н. Поповой и А. И. Энгельгардт. СПб.: Изд. Попова, 1902.

Гюго В. Несчастные: Фантина [Часть I] // Современник. 1862. Т. 42; Кн. 4. С. 607–706.

Гюго В. Отверженные. СПб.: Изд. А. С. Суворина, 1882.

Гюго В. Отверженные / пер. В. Л. Ранцова и Е. Г. Бекетовой // Гюго В. Собр. соч. СПб.: Изд. Пантелеева, 1899. Т. 8–12.

Гюго В. Праведный старец: Повесть [из романа «Отверженные»]. М.: Тип. Ермакова, Москва, 1894. (№ 176).

Гюго В. Праведный старец: Повесть [из романа «Отверженные»]. М.: Тип. Вильде, Москва, 1900.

Гюго В. Праведный старец: Повесть. Отрывок из романа «Отверженные». 3-е изд. М.: Посредник, 1912.

Гюго В. Свет не без добрых людей, рассказ с франц. изложил Ив. М-син // Читальня Народной Школы. СПб., 1902, вып. XII (декабрь).

Гюго В. Сирота в неволе / пер. с фр. Е. Б. 4-е изд. М.: Посредник, Москва, 1910.

Гюго В. Сирота в неволе / пер. с фр. Е. Б. М.: [Б.и.], 1901.

Гюго В. Сирота в неволе / пер. с фр. Е. Б. М.: Посредник, Москва, 1898.

Гюго В. Сирота в неволе / пер. с фр. Е. Б. М.: Тип. т-ва Сытина, Москва, 1901.

Гюго В. Сирота в неволе / пер. с фр. Е. П. Муратовой (Е. Владимировой). 2-е изд. М.: Кн. изд-во «Друг школы», 1915.

Гюго В. Сирота в неволе / пер. с франц. Е. Б. М.: Тип. т-ва Сытина, Москва, 1896. (№ 253).

Гюго В. Сирота у чужих людей / пер. с фр. Н. Филиппов. СПб.: Тип. Е. Евдокимова, 1889.

Гюго В. Сирота у чужих людей / пер. с фр. Н. Филиппов. СПб.: Изд-во Н. С. Аскарханова, 1910.

Дитя Парижа (из романа «Несчастные» Виктора Гюго) // Маленькие герои: сб. для чтения. СПб.: Изд. П. Канчаловского, 1869. С. 43–77.

Из мрака к свету, рассказ. По Виктору Гюго // Сиротка Герти и другие рассказы. М.: И. Н. Кушневер и К°, 1903. С. 163–207.

История одного праведника: отрывок из романа «Отверженные» [пер. Е. Барте-невой] // Детское чтение. 1879. № 4. С. 49–82.

Козета: отрывок из романа Виктора Гюго «Несчастные» // Юный читатель: журнал для детей старшего возраста. 1902. № 4. С. 76–113.

Толстой Л. Н. Епископ Мириель (по Виктору Гюго) / под ред. П. И. Бирюкова; № 28. М.: Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1911.

Hugo V. Les Misérables, présentation d'Annette Rosa, notice et notes de Guy et Annette Rosa / éditions Robert Laffont. Paris, 1985.

Исследования

Айзеншток И. Французские писатели в оценках царской цензуры: Виктор Гюго // Литературное наследство. 1939. № 33–34. С. 787–795.

Библиография русских переводов произведений Виктора Гюго / сост. М. С. Морщинер, Н. И. Пожарский. М.: Всесоюзная государственная библиотека иностранной литературы, 1953.

Науменко Т. К. Виктор Гюго в оценке Л. Н. Толстого // Вопросы русской, советской и зарубежной литературы: научные труды. Вып. 22 / отв. ред. В. А. Цыбенко; ред.: А. А. Богданова, С. С. Каташ. Горно-Алтайск: Кн. изд-во, 1969. С. 21–37.

Орешина Н. И. Проза Виктора Гюго в России (1860–1900 гг.). М., 1984.

Орешина Н. И. Роман Гюго «Отверженные» в России (1860–1880-е годы) // Писатель и литературный процесс. Душанбе, 1975. Вып. 3. С. 108–125.

Пропн В. Я. Морфология волшебной сказки. Л.: Academia, 1928.

Рубакин Н. А. Этюды о русской читающей публике: Факты, цифры и наблюдения. СПб., 1895.

Aucouturier M. Tolstoï. Éditions du seuil. Paris, 1996.

Brooks J. When Russia Learned to Read: Literacy and Popular Literature. Princeton. 1985.

Cadot M. Léon Tolstoï lecteur et traducteur de Victor Hugo // Le Rayonnement international de Victor Hugo, Actes du symposium de l'Association internationale de littérature comparée: XIe Congrès international, P. Lang. N. Y., 1989.

АНКЕТА ДЧ

Мы публикуем интервью с *Владиславом Петровичем Крапивин*ым, известным писателем, организатором и многолетним руководителем отряда «Каравелла» (создан в 1961 году и существует до настоящего времени в Свердловске-Екатеринбурге). Комментарии к интервью сделаны *Ларисой Александровной Крапивин*ой, командором отряда «Каравелла», кандидатом педагогических наук, автором диссертации «Воспитательная система разновозрастного объединения как средство социального развития личности подростков (на материале отряда «Каравелла» и движения разновозрастных объединений России)».

— *Что возникло раньше — отряд «Каравелла» или повести?*

В. К.: Сначала, конечно, были повести. Первая — в 1957 г. Отряд же возник в 1961. Не думаю, что это как-то взаимосвязано: независимо от того, стал бы я писателем или нет, был бы дворником или астрономом, все равно я работал бы с детьми. Некоторые ребята, с которыми начинал работать, были достаточно агрессивны даже в играх. Стоило большого труда отучить их от привычки во время игры нападать сзади, валить человека на землю, бить лежачего. Приходилось перестраивать все мировоззрение. А на основе чего можно было это сделать? Только на основе показа других норм, других отношений, другого понимания жизни. Они должны были ощутить разницу, почувствовать ее, захотеть жить по-другому. А как это сделать? Ни в каких книгах об этом не рассказывалось. Вот и искал все интуитивно. Раз я был писатель, то начал рассказывать сказки и сочинять истории про других ребят, которые, конечно же, были похожи на настоящих. А ребятам понравилось. Они увлеклись, включились, поддержали. Дальше сказка стала явью, потому что мы верили, что «рождены, чтоб сказку сделать былью».

Л. К.: Поскольку в педагогику и литературу Владислав Крапивин пришел почти одновременно (в начале 1960-х гг.), постольку, на наш взгляд, педагогические идеи командора В. Крапивина неразрывно связаны с его литературно-публицистическим наследием и результатами практической педагогической работы

как создателя и руководителя разновозрастного объединения отряда «Каравелла». Авторы первых критических статей, такие, как Ю. Дюжев, Э. Бояршинова, Л. Юнина, Е. Спехов, Н. Кузин неоднократно отмечали неразрывную связь литературного труда молодого писателя с его педагогической деятельностью. На подобное объединение обращали внимание многие, кто встречался с В. Крапивиним. В частности, писатель С. Баруздин одним из первых обратил внимание на то, что, организованный в 1961 г. детский юнкорский отряд, который с 1968 г. носит название «Каравелла», стал реальным воплощением в жизнь педагогических идей автора (Баруздин С. Заметки о детской литературе. М.: Дет. лит., 1975. С. 258). Добавим, что у командора всегда хорошо получалось писать воспитывающие книги и воспитывать реальных детей при помощи художественных образов своих героев.

— *Создавался ли отряд как организация, альтернативная школе?*

В. К.: Конечно же, нет. Организация как таковая не создавалась вовсе. Просто собрались вместе ребята, постепенно возникли свои принципы, правила. Никогда не было мысли создать организацию, нам просто было интересно собираться на чердаке, делать записи в вахтенном журнале, фехтовать. Как-то не до школы было, если честно. О ней вообще почти не думали. Тексты же возникли сами по себе. Мне просто было интересно писать книги для ребят без противопоставления школьной литературе, и уж точно без полемики с ней.

Л. К.: «Каравелла» — это не альтернатива школе. Это новая школа. Иное бытие. Место, где сказка, романтика, мечта объединяются с реальностью. Своеобразное параллельное пространство, противопоставленное серой обывательской действительности. Школа жизни, основанная на гуманистическом мировоззрении, социальном творчестве и гражданской ответственности. Потому что гуманизм признает ценность человека как личности, независимо от возраста, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей. В период, когда шло становление отряда, сами идеи, которые транслировались автором, воспринимались, как утопические, альтернативные, непривычные, революционные иллюзии. Именно поэтому появлялись мифы, что отряд противопоставлен школе. Школу и отряд не стоит сравнивать, потому что это разные социальные институты. Школа — институт социализации, а «Каравелла» — институт самореализации.

— *На какой жанр, тип текстов Вы опирались, чтобы воспитать набор определенных качеств в воспитанниках?*

В. К.: Ни на какой тип текстов никогда не опирался. Ну просто не было такой задачи: воспитать юное поколение по каким-то канонам, по жестокой системе. Показателем для меня была реакция читателей: главное, чтобы им было интересно, чтобы им нравилось. А что должны при этом воспитывать эти книги — об этом я не думал. Просто писал так, как чувствую и думаю сам. А из литературных наставников, пожалуй, стоит выделить Паустовского. Мне всегда нравилось восприятие им окружающего мира: природы, людей, поступков. Я учился у него писать.

Л. К.: В «Каравелле» книги Владислава Крапивина всегда значили очень много. В то же время, они никогда не были какой-то догматической литературой по воспитанию или педагогике. Это не методические указания, а живая проза, в которой герои в чем-то очень похожи на ребят, которые занимаются в отряде, а в чем-то принципиально отличаются. Кроме того, В. Крапивин — мастер высокого уровня, поэтому автор очень комфортно чувствует себя в жанровом пространстве романа, повести и рассказа.

— *Чем Вы объясняете свою популярность?*

В. К.: Если она вообще есть, значит, читателям просто нравится мое творчество. Многие из них говорят, что мои книги помогают им жить в трудных ситуациях. Это не может не радовать.

Л. К.: Во-первых, Владислав Крапивин — выдающийся талантливый прозаик, поэт и педагог. Герои его книг вселили надежду многим миллионам читателей, поверившим, что «чудеса делают люди», что «в детстве летают многие» а «параллельные пространства существуют рядом». Во-вторых, его многочисленные хобби и увлечения (яхтинг, фехтование, кино-фотосъемка, рисование, дизайн помещений и др.) показывают, что при желании в любом из названных направлений автор смог бы достигнуть не меньших успехов, чем в педагогике или литературном творчестве. В-третьих, и в жизни, и на страницах своих книг он всегда отстаивал принципы гуманизма, сострадания и подвижничества. Особо важно подчеркнуть, что за все время активного руководства разновозрастным отрядом «Каравелла» (1961–1991) В. Крапивин никогда не стремился занять какие-либо официальные статусные должности, осуществляя воспитательную работу с ребятами, как волонтер (на общественных началах), не получая никакой заработной платы от государства. Показывая всей своей работой пример альтруизма и меценатства. Неоднократно

автор вкладывал часть своих заработанных личных гонораров и сбережений в обеспечение жизни детского сообщества, делал это исключительно по долгу совести, как гражданин своей страны. Без пафосной напыщенности, ожидания благодарности, стремления к почестям или наградам. Конечно, такая позиция кого-то напрягала и настораживала, кого-то восхищала и вдохновляла. Одно точно: никого, кто знал и знает Крапивина, она не оставляла равнодушной.

Интервью взяла Д. Крапивина

ЭССЕ

А. Мельников

ЗАЧЕМ ПОДРОСТКУ ЧИТАТЬ КРАПИВИНА?

Вы читали повесть Владислава Петровича Крапивина «Семь фунтов брамсельного ветра» (2003)?

Ты посмотри, мы живем как в оккупированной стране. На каждом углу *эти* (курсив В. П. Крапивина), обвешаны дубинками, наручниками, рациями, пистолетами, как новогодние елки игрушками. Сирены их воют на улицах без умолку. А какой прок? Хоть одно заказное убийство раскрыто? Валютчики нагло торчат на каждом углу, наркотиками торгуют в любом квартале, бандюги открыто разъезжают на «мерседесах», а *они* (курсив В. П. Крапивина) с ними за ручку здороваются! [Крапивин 2007, с. 352].

Наш дивный мир в начале третьего тысячелетия очень мало напоминает солнечный полдень в райском саду. Гораздо больше этот наш мир напоминает темную полночь на минном поле. Но, впрочем, жить (и счастливым быть!) можно даже тут, имея на руках подробную карту, отражающую расположение мин. Произведения В. П. Крапивина — нечто вроде такой карты.

Предвижу возражение: «Почему именно Крапивин? Практически вся детская литература выполняет функцию социализации. А его помнят и знают — чуть ли не наизусть!» Подробно анализировать всю детскую литературу, созданную в России, я не буду. Это тема для отдельной статьи — или даже целой книги. Но краткий обзор таких книг я произведу, дабы установить: в чем же она, специфика рассказов, повестей, романов В. П. Крапивина, заключается?

Оставив в стороне стихи (Г. Сапгир «Людоед и принцесса, или Все наоборот» и др.), а также — сказки (Э. Успенский «Дядя Федор, пес и кот» и др.), что же мы увидим? Три большие группы. Во-первых, советские писатели, которых можно назвать «евангелисты-ленинцы»: Н. Крупская и др. Во-вторых, русские писатели, коих можно обозначить «природоведы-живописцы»: М. Пришвин и др. Наконец, в-третьих (перечисляю по старшинству): Л. Кассиль, Л. Воронкова, С. Михалков, С. Алексеев, А. Митяев, А. Алексин, С. Баруздин, И. Токмакова и др. Не ручаюсь за полноту списка, зато предлагаю общий заголовок: «Кассиль и его команда». Отсутствие

конфликтов как основной принцип при изображении подростков — вот что объединяет (и очень обедняет!) всех этих авторов.

В частности, литературные герои в повести Л. Кассиля «Будьте готовы, Ваше высочество!» (1964) так же мало похожи на живых людей, как всесоюзный пионерлагерь «Артек» (полуостров Крым на Черном море) — на загородный пионерлагерь «Чайка» (Нижне-Увельский район Челябинской области). Там я ежегодно проводил не менее одного месяца в течение шести лет (1976–1982).

От бесконфликтности всего один шаг до беспринципности — и в прозе, и в стихах! «Что такое хорошо и что такое плохо?» (1925), «Конь-огонь» (1927), «Кем быть?» (1929) — без этих книг В. Маяковского просто немыслима наша детская литература. Однако в 1923 г. тот же самый автор опубликовал поэму «Вон самогон!» [Маяковский 1978, с. 306]. А в 1923–1925 гг. В. Маяковский, выполняя заказ «Моссельпрома», обнародовал двадцать пять рекламных лозунгов, посвященных никотину и алкоголю, включая табак «Джеviz», пиво «Двойной золотой ярлык», папиросы «Герцеговина Флор» [Маяковский 1978, с. 324–326].

Напротив, совсем не детская принципиальность (и некоторая конфликтность — как ее следствие!) является типичной для персонажей В. П. Крапивина. Яшка из повести «Та сторона, где ветер» (1967), капитан-лейтенант Алабышев из романа «Острова и капитаны» (1988), — для любого из них конфликт завершается смертью, но ни один из героев не кажется побежденным. Наоборот — в нравственном отношении любой из них выглядит победителем. Все трое погибают, спасая других людей.

Хотел бы подчеркнуть: я не противопоставляю В. П. Крапивина всей остальной детской литературе. Тем паче, что сам он много раз высказывался иначе. В повести «Колыбельная для брата» (1979) Митька-Маус, что «был вертлявой личностью восьми с половиной лет» весело сообщает: «Ха, ‘Незнайка на Луне’! Я эту книжку уже десять раз читал» [Крапивин 1980, с. 121]. Только один из сотни текстов, вошедших в «Собрание стихотворений» (2001), посвящен советскому писателю — «Гайдар» [Крапивин 2001, с. 449–450]. «Как говорил А. С. Грин, детское живет в человеке до седых волос», — читаем в «Комментариях к собранию сочинений» (2008) [Крапивин 2008, с. 636].

Более того, В. П. Крапивин порой защищает советских писателей от нынешних критиков: «Ну, за что он обозвал старых наших фантастов (которых любили и любят миллионы читателей) Г. Гребнева и Н. Трублаини авторами ‘чекистско-фантастических романов’? А ма-

ленького Павлика из знаменитой ‘Тайны двух океанов’ фактически возвел в ранг нештатного агента НКВД. Подумать только, Павлик помог разоблачить шпиона Горелова! Как он смел, мальчишка! Ну и что же, что Горелов враг?! Все равно он — взрослый» [Крапивин 1994а, с. 72].

Кроме опубликованных книг Владислава Петровича, данная статья содержит его устные высказывания. Они были записаны мною при личных беседах с В. П. Крапивиним (далее — В. П. К.). Впервые мы беседовали в Библиотеке Главы г. Екатеринбург в апреле 2004 г. Второй раз — в Уральском государственном университете в мае 2005 г. Эта беседа (без моего имени) была частично опубликована в газете «Вечерний Екатеринбург» 19 мая 2005 г. Третья встреча имела место в екатеринбургском офисе московского издательства «Эксмо» в октябре 2006 г.

В. П. К.: «Однажды я прочел на сайте газеты ‘Аргументы и факты’ интервью с Анатолием Приставкиным. Оказывается, в России (в 2011 г.) около пяти миллионов беспризорников. И всем они — до лампочки. Значит, нужно детское кино, детское ТВ, детские книги об этом, верно? Благополучные школьники, читавшие мои книжки, это приятно! Но что делать с теми миллионами, о которых говорил А. Приставкин? Уж читать — ладно, накормить бы их! Когда в 1983 году я писал о них в ‘Островах и капитанах’, бродяжек было гораздо меньше...».

Беспризорность и беззащитность — это не одно и то же, но между ними немало сходства. К счастью (если можно так сказать!) бездомными бродягами в наши дни являются далеко не все дети. Другое дело — нелегкая ситуация, в которую попадает почти каждый ребенок, впервые оказавшись среди совсем незнакомых и не очень-то дружелюбных ровесников. Например, в муниципальном дошкольном образовательном учреждении «детский сад».

«Струна и люстра. Мысли и заметки о ребячьих отрядах» (2008):

Мне, автору детских рассказов, было интересно с ребятами, им было интересно со мной. Но между собой они общались на каком-то совершенно диком уровне: с гвалтом, криками, вечной возней (в которой порой проскальзывала нешуточная агрессивность), с прозвищами и ‘подначками’... Им все это казалось естественным.

— Люди, а вы зачем ко мне ходите?

— А нам хорошо!

— Врете вы! Вам хорошо, как дикарям, не умеющим цивилизованно относиться друг к другу. Сперва поиграли вместе, потом скушали» [Крапивин 2008, с. 321].

В. П. К.: «Как я сблизился с ‘Комсомольской правдой’? После четвертого курса, в 1960 г., меня в эту столичную газету отправили на практику. В “Комсомолке” я попал в отдел учащейся молодежи. В нем была Елена Брускина, замечательный журналист. И Сима Соловейчик, идеолог “педагогике сотрудничества”. Он начал меня ценить, когда я его выручил с заголовком. Тогда только-только появлялись “группы продленного дня”, позднее названные “продлюгами”. Мой заголовок был такой: “Хмурое утро продленного дня”. Потом возник материал о первом сентября. А потом был целый репортаж о Феликсе Золотареве, пионервожатом из московской школы...».

«Ребенок совсем не хочет учиться!» — эта фраза среди родителей, пожалуй, так же популярна, как заявление: у меня больше нет сил. Между тем, в учебе ли проблема? Быть может, проблема заключена в отсутствии свободного выбора? От девяти до одиннадцати лет маленький человек вынужден находиться в помещении, которое не он выбрал. Он должен общаться с людьми, которые ему не интересны (мягко говоря!). И принужден следовать распорядку, который не он составил. Нет ли тут некоторого сходства с федеральным казенным учреждением «исправительная колония»?

«Крапивинский календарь» (2008):

4-го сентября (1945) пошел в первый класс тюменской начальной школы № 19, что на улице Ленина, рядом со Спасской церковью (где в ту пору была библиотека). Начать учебный год 1-го сентября не удалось: не было обуви. Первый конфликт с системой народного образования: хотел раньше срока уйти домой, а учительница вцепилась в плечо. «Завтра без мамы в школу не приходи!» [Крапивин 2008, с. 459–460].

В. П. К.: «Критиковать в Сети меня пытаются все время! Однажды в Интернете возник некто Улан. Он оказался бывшим эмвешником. Сказал, что над моим “Взрывом генерального штаба” смеются даже малые дети. Ибо “инструкции любых спецслужб предписывают агентам не контактировать между собой”. А мои мальчишки, сами понимаете! Меня за них сразу начали долбить. Есть на ресурсе такая группа — “Люди в погонах”, иначе — ЛВП. Их основной упрек: “За что вы нас так не любите?” Мое любимое замечание: “Назовите себя просто — милиционеры”. Ведь ЛВП — это и армия, и летчики, и моряки...»

Охрана общественного порядка и нарушения уголовного закона — между ними, на первый взгляд, нет ничего общего. А вы откройте любой Интернет-ресурс да загляните в отдел «Проис-

шествия». И прочитайте там, например, о четырех с половиной миллионах рублей — столько двое полицейских вымогали у одного бизнесмена. А вам известно, сколько убийств было «записано в суициды», дабы не заводить уголовные дела, что «испортят всю отчетность»? И почему тот, кто сбил на автомобиле трех человек насмерть, отделался всего двумя годами условно?

«Белые башни Родины» (2000):

Было удивительно, что тебя со свитой журналистов возят по улицам, где ты бежал с приятелями, спасался от шпаны, с замиранием разглядывал узоры старых особняков и гонял по чертополоху самодельный футбольный мяч. По улицам, где тебя изловил (непонятно, за что!) свирепый милиционер и поволок в детскую комнату [Автограф 2000, с. 190].

В. П. К.: «У нас в отряде — дисциплина не навязывалась извне! “Каравелла”, возникшая в ноябре 1961 г., это парусная флотилия. Где от порядка и дисциплины, от четкости исполнения зависит безопасность и жизнь каждого. Я предъявлял твердые требования, их выдерживали не все ребята. Дети есть дети, иногда ездили верхом на швабрах. Как я призывал их к порядку? “Юнга, ты чего там жуешь?” “Жевачку!” “Выплюнь сейчас же!” “А что?” “А то, что яхта — на воде, ее качает всюю, ‘жевачка’ может угодить в дыхательное горло”. “И что?” “И то! Ты — в гробу, я — в тюрьме, папа с мамой — в слезах...”».

Неподчинение и подчинение — верно ли мы ставим вопрос? Быть может, лучше сказать: слепое повиновение и уважительное отношение. Проявляя уважительное отношение к старшему товарищу в добровольном ребячем отряде, подросток демонстрирует зрелость своих поступков. Напротив, слепо повинувшись педагогам из муниципального общеобразовательного учреждения «средняя общеобразовательная школа», подросток мало напоминает самостоятельную личность. Скорее всего, он совсем не готов к самостоятельной жизни.

«Журавленок и молнии. Роман для ребят и взрослых» (1983):

И совсем тихо (наверно, думая, что Журка не слышит) возразила ей Маргарита: — Да поймите вы, что дело не в передаче. В нем дело. Если мы его сейчас не убедим, что будет потом? В шестом классе, в седьмом, в восьмом? То, что он делает, — не п о д ч и н е н и е (разрядка В. П. Крапивина). Для школы это хуже хулиганства и воровства.

— Но вы его уже сломали, — пренебрежительно сказала Кергелен.

«Да? — подумал Журка. — Черта с два» [Крапивин 1983, с. 449].

В. П. К.: «Первая большая вещь, изданная в Москве — «Та сторона, где ветер». Эта повесть написана в 1964 году, напечатана в

журнале 'Пионер' в 1965 г. В том же году я ушел на вольные хлеба с членским билетом Союза писателей. Членство в СП — очень много значило в СССР. Сидишь дома, пишешь книжку? Придет участковый: 'Нигде не работаете? Значит, вы — тунеядец! Проживаете на нетрудовые доходы с уклонением от общественно-полезного труда. Статья 209 Уголовного Кодекса РСФСР'. Это без членского билета. А с билетом СП писать книжку на личной жилплощади называлось: нести вахту на трудовом посту...».

Муки совести и буква закона — увы, не всегда они пребывают в гармонии. «Угон судна водного транспорта, а равно захват такого судна в целях угона — наказываются лишением свободы на срок от четырех до пятнадцати лет». Это статья 211 Уголовного Кодекса РФ. Закон суров, но это закон! А если рассудить по-человечески: ну, разве не преступление превращать величавый парусник в питейное заведение? Склаживать водочные бутылки (пустые и полные) в том самом трюме, где раньше хранились артиллерийские снаряды (боевые и холостые).

«Комментарии к собранию сочинений» (2001):

«Баркентина с именем звезды» (1971) — этой повестью автор как бы предсказал судьбу другой баркентины — «Кропоткин», которую превратили в ресторан в Севастополе и которая по неизвестной причине сгорела в конце 1980-х годов. Кроме того, автор слышал историю, что несколько мальчишек в Ленинграде пытались угнать и затопить баркентину «Сириус», чтобы спасти ее от ресторанной участи [Крапивин 2001, с. 524].

В. П. К.: «Я поступал в Уральский госуниверситет имени А. М. Горького в 1956 г. Приехал из Тюмени с клеенчатым школьным портфельчиком. Он был перевязан шнурком от ботинка. Почему? Потому что замочек то и дело отскакивал. Я сдал в приемную комиссию свой аттестат с четырьмя “тройками”. По математике — три штуки было и одна “тройка” — по географии. Узнал, что конкурс — 13,5 человек на место. И подумал так: “Пойду рабочим в геологическую партию! Если вернусь домой, несолоно хлебавши...”».

Учиться дальше или начать работать? Любой нормальный школьник, заканчивая последний класс, думает о вузовских аудиториях и заводских корпусах. Худо, когда эти мысли носят отвлеченный и беспредметный характер. Плохо ведь, если семнадцатилетний подросток не имеет определенного представления об условиях поступления? И не заботится о том, чем займется в случае неудачи. Еще хуже для выпускника — чрезмерно полагаться на мнение родителей, что из самых лучших побуждений — могут дать не самый лучший совет.

«Семь фунтов брамсельного ветра» (2003):

Когда Илья кончил школу... он взял да и подал документы на философский факультет. Мама опять ахнула: «Ты с ума сошел? Зачем тебе это? Все говорят, что ты компьютерщик от Бога!» Илюха объяснил, что хитрости программирования... он в состоянии постигнуть сам... «Кроме того, — добавил брат, — на философский поступить легче. Там декан — классный мужик, взятки не берет. А на остальные факультеты — без “бабок” не невпротык» [Крапивин 2007, с. 353].

В. П. К.: «За что мне вручили премию губернатора Свердловской области? Прежде всего — в Москве (в 1998 г.) вышла книга с двумя вещами! “Самолет по имени Сережка” и “Взрыв генерального штаба”. Комиссия испытывала трудности. Автор очень известный, не дать ему премию просто нельзя. Но как же можно давать премию, если автор ругает: генералов, военных, армию? Неудобно! Они написали так: “Дать премию за повесть ‘Самолет по имени Сережка’, опубликованную в книге ‘Взрыв генерального штаба’”. Ну, похихикал я, конечно...».

Идти в ряды Российской Армии или «закопать наглухо», уклоняться от всеобщей воинской повинности? Надо полагать, что первые мысли о данном выборе у любого юноши возникают намного раньше восемнадцатого дня рождения. «Есть такая профессия — Родину защищать!» — пафосно восклицает советский актер, размахивая шашкой в советском фильме. «Кто тебе сказал, что ты служишь России? Салага, ты служишь дембелю!» — говорят очевидцы, за плечами у которых — 365 дней в кирзовых сапогах.

«Синий город на Садовой. Повесть 1990 года» (1992):

И когда увидел избитое, в рубцах и ранах, тело, ясно стало, что не было самоубийства. Просто не научился Михаил Горецкий гнутья ни перед кем, в том числе и перед толстомордыми, привыкшими к безнаказанности армейскими «дедами». Себя не давал в обиду, а потом заступился за щуплого, затюканного новобранца. И ночью толпа соблюдавших свой закон «дембелей» избил Мишу так, что он умер от сотрясения мозга [Крапивин 1994б, с. 16].

Я снова листаю «Семь фунтов брамсельного ветра» (2003): «Мама поморщилась: “Илья, ну что за лексикон! Кажется, был интеллигентным мальчиком...” “Я такой и есть. Просто я адекватно реагирую на действительность”» [Крапивин 2007, 354]. Ужели слово найдено? Книги В. П. Крапивина — это учебники, за чтением которых подросток вырабатывает навык — адекватно реагировать на неадекватную реальность. Какую реальность я имею в виду? Наш дивный мир в начале третьего тысячелетия.

Источники

Автограф. Екатеринбургские писатели о себе. Екатеринбург: Уральское литературное агентство, 2000.

Крапивин В. П. Журавленок и молнии: роман и повесть. Свердловск: Средне-Уральское кн. изд-во, 1983.

Крапивин В. П. Колыбельная для брата: повесть. Свердловск: Средне-Уральское кн. изд-во, 1980.

Крапивин В. П. Пионерско-готический роман, тинэйджеры и «обескураживающие повторы» // Уральский следопыт. 1994а. № 8.

Крапивин В. П. Синий город на Садовой: повести. Нижний Новгород: Нижкнига, 1994б.

Крапивин В. П. Собр. соч. М.: ЗАО Изд-во Центрполиграф, 2001. Кн. 30: Давно закончилась осада...: роман, стихи, комментарии.

Крапивин В. П. Рыжее знамя упрямства. М.: Эксмо, 2007.

Крапивин В. П. Струна и люстра. М.: Эксмо, 2008.

Маяковский В. В. Собр. соч.: в 12 т. М.: Правда, 1978. Т. 8.

А. Миронов

ЖИЗНЬ ЗАМЕЧАТЕЛЬНЫХ ИГРУШЕК:*Трансформация образов животных-игрушек в российской литературе*

Статья посвящена функционированию образов зооморфных игрушек в русской литературе (сакральная функция оберега; исповедальная функция игрушки; связь игрушки с пространством дома, с его охранительной энергией; игрушка как преданный друг детства). Мир животных-игрушек представлен как особый культурный мир со своими границами, ценностями, языком, образом мышления, чувствами, действиями.

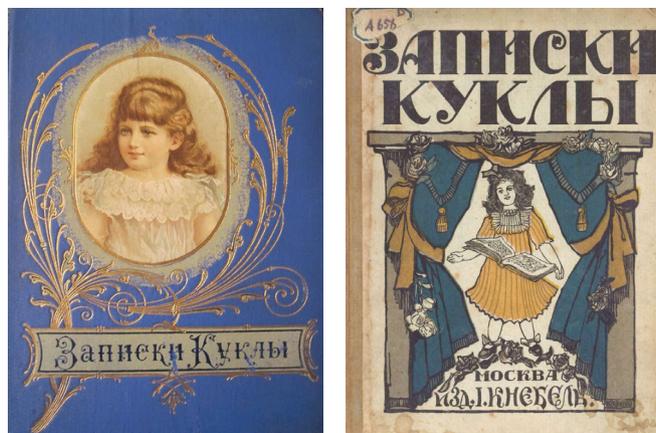
Ключевые слова: зооморфная игрушка, животные-игрушки, эмблематика игрушечных образов, друг детства, детская игра, образы игрушек, плюшевый мишка.

В отечественной и зарубежной детской литературе можно наблюдать особый интерес к образам, характерам и функции детских игрушек разных видов. Данный интерес, возникающий в среде писателей, художников-оформителей детской книги, а также среди издателей детской литературы исторически распределен неравномерно. Особенно ярко он проявляется в те времена, когда в детской литературе начинает обнаруживать себя определенная общественная идея, связанная с трансформацией культурных, идеологических, педагогических установок.

Впервые образы игрушек в детской книге ярко были представлены в эпоху романтизма (первая треть XIX в.). «Именно тогда родилось представление об игрушечном мире как о своеобразном рае, в котором можно укрыться от земного существования», — отмечает М. Костюхина [Костюхина 2008, с. 8].

С появлением первых реалистических текстов для детей игрушка стала восприниматься как часть интерьера детской комнаты. Во второй половине XIX в. игрушка начинает осознаваться как психологическая составляющая мира детства: у ребенка — героя детской книги — прослеживается явная привязанность к игрушке, складывается ряд переживаний и эмоций, связанных с ней. Игрушка становится неотъемлемой частью детского микрокосма.

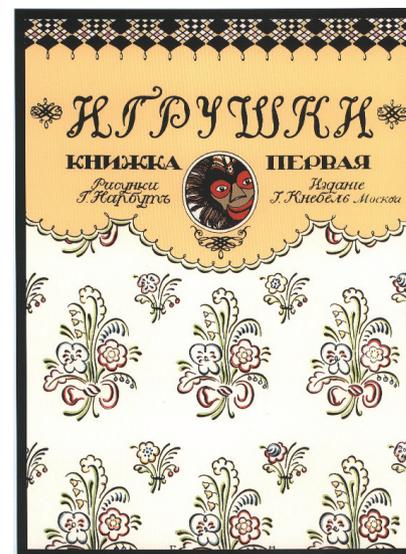
Основательно образы игрушек входят в детскую литературу в конце XIX — начале XX в. Игрушки становятся самостоятель-



Андреевская В. П. Записки куклы. Рассказ для маленьких девочек. 1898.

ными и ключевыми героями произведений, адресованных детям. В России начинает выходить журнал «Игрушечка» (1882–1886). При этом среди всех игрушек явно выделяется образ куклы. Основоположницей жанра кукольного рассказа становится французская писательница Луиза Ольней (1810–1891), писавшая под псевдонимом Юлия Гуро. Ее книга «Мемуары куклы» вышла во Франции в 1839 г. В том же формате кукольных записок была написана и другая книга Ю. Гуро «Переписка двух кукол» (1864). Российские издатели начинают активно выпускать разного рода переложения данного текста («Дневник куклы», «Кукольная страна»). Для маленьких девочек отечественной писательницей В. П. Андреевской создается книга «Записки куклы» [Андреевская 1898].

Особая волна интереса к игрушке возникла в эпоху Серебряного века российской культуры. Художники объединения «Мир искусства» используют игрушечные мотивы в оформлении книг (А. Бенуа, Г. Нарбут). Выставки деревянной игрушки Н. Д. Бартрама (в 1909 и 1911 гг.) получили высокую оценку в таких журналах, как «Русская мысль» и «Аполлон». В 1912 г. вышел в свет сборник статей «Игрушка. Ее история и значение», посвященный вопросам ритуального и символического значения игрушки, ее образовательной и развивающей функции [Игрушка 1912]. Мария Пожарова создает поэтическую антологию детской игрушки. Из-под пера Саши Черного выходит книга «Детский остров», в которой представлены образы игрушек. Особое место среди детских писателей того времени занимает А. М. Ремизов, уделяющий большое внимание детским играм



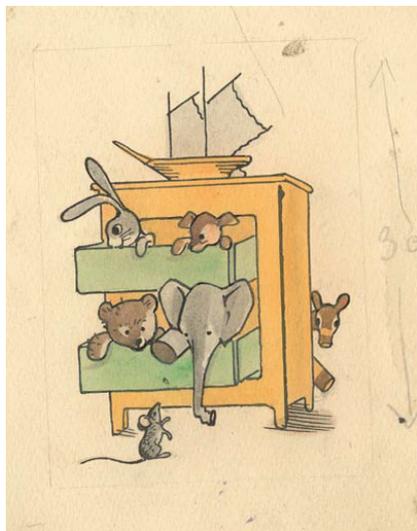
Игрушки / худож. Г. Нарбут (1911).

и игрушкам. Сказочные персонажи-игрушки будут сопровождать писателя всю его долгую жизнь, их свойствами и именами станут наделяться знакомые писателя.

В советской детской литературе писатели также проявят особый интерес к детской игре и месту в ней игрушки (Б. Житков, С. Маршак, А. Барто, А. Введенский, Д. Хармс). Постепенно возникает вопрос об особом месте игрушки в жизненном мире ребенка, когда игрушка становится не просто декоративной и яркой деталью детского интерьера, но и близким другом, способным своим молчанием вызвать ребенка на душевное откровение.

В детской литературе формируется эмблематика игрушечных образов, связанных с определенным культурным и нравственным смыслом игрушки (плюшевый мишка — близкий друг; конь — атрибут военных походов; корабль — мечта о путешествиях). Игрушки, ставшие литературными героями, можно классифицировать по материалам, из которых они изготовлены, по способам изготовления, по способу их использования детьми и воспитательному воздействию [Васильева 2003].

Сюжетные или образные игрушки (куклы, животные, предметы обихода) по содержанию и оформлению отражают окружающий мир, близкий детям. Это игрушки, которые дают возможность раз-



Кузнецов К. В. Рисунок к обложке книги А. Барто «Игрушки» (1937).

вития сложных сюжетов: игры в магазин, больницу, путешествия, театр, школу, зоопарк... Среди всех этих разновидностей нас будут интересовать зооморфные игрушки — игрушки-животные.

Появление игрушек-животных связано с древнейшими сакральными формами народного творчества. М. Волошин считал, что детские игрушки — «это древнейшие боги человечества» [Волошин 1989, с. 511]. Действительно, на ранних ступенях развития культуры между игрушками и предметами религиозного обряда не было существенной разницы, так как игрушки, часто имеющие формы живых существ, выполняли не только воспитательную и обучающую функцию.

Традиционная народная игрушка, приносимая в дар ребенку, носила благословляющий характер. Кони-качалки и игрушечные лошадки должны были принести ребенку удачу и благословение солнца. С изображением коня связывался целый ряд представлений о солнечном божестве, а также представления о реинкарнации души человека после смерти. Погремушка или мяч, изображающие Небесный мир, в руках ребенка должны были защитить от темных сил. Звуковые игрушки, выполненные в форме утки, лошади или свиньи, являлись эмблемой покровительства детям; своим звучанием они были призваны изгонять злых духов: в весенний народный праздник «Свистунья», или «Свистопляска», дети и взрослые свистели в зооморфные глиняные свистульки.



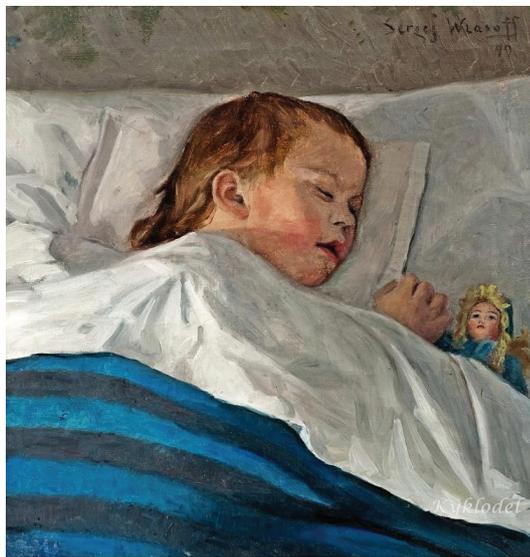
Детская свистулька в виде птички.

Изображение животных являлось традиционной темой русской народной игрушки. При этом в русской игрушке не встречается изображений отрицательных персонажей, так как считалось, что такие образы могут принести ребенку зло, связанное с оригиналами изображений.

Зооморфные игрушки связаны с тотемной символикой. Созданные рукой человека фигурки животных были наделены охранительной функцией оберега, а также выполняли аккумулятивную функцию окружения себя энергией тотема, приносящей удачу, успех. Фигурки животных не просто посвящались различным богам, они были проводниками их воли: духовные сущности нередко проявляются и возвещают свою волю людям через животных (или их изображение). Согласно народным верованиям, каждое божество может превратиться в животное. Животные имеют свой характер, являются покровителями человека и его жизненного пространства.

За игрушками-животными в литературе сохранилась сакральная функция оберега, который очень дорог ребенку. Так в повести Л. Н. Толстого «Детство» (1856) зооморфные игрушки не только стимулируют ребенка к открытию чувственного мира, но и становятся неотъемлемой ритуальной деталью детского моления о всеобщем счастье: «Потом любимую фарфоровую игрушку — зайчика или собачку — уткнешь в угол пуховой подушки и любишь: как хорошо, тепло и уютно ей там лежать. Еще помолишься о том, чтобы дал Бог счастья всем, чтобы все были довольны...» [Голстой 1978, с. 54].

Зооморфные игрушки в литературе обладают свойством связывать человека с близким, родным пространством дома, с его охранительной энергией. Так, в повести С. Аксакова «Детские годы Багрова-внука» (1857) Сережа Багров вдали от родителей, в доме деда, чувствует себя одиноко, неудобно. Но игра с деревянными игрушками, привезенными из родного дома, отвлекает мальчика, спасает его от тоски.



Власов С. Спящий ребенок (1899).

Здесь же стоит упомянуть и сказку Д. Н. Мамина-Сибиряка «Ванькины именины» из цикла «Аленушкины сказки» (1896), в которой пространство детской комнаты оживает в ночное время. На именины к Ваньке «пришли еще медведь с Зайцем, серенький бабушкин Козлик с Уточкой-хохлаткой, Петушок с Волком...» [Мамин-Сибиряк 1983, с. 301]. Игрушки ведут себя по-домашнему в комнате своей хозяйки используя в качестве угощения игрушечную еду, приготовленную по детскому рецепту: «Суп из самых свежих щепок; котлеты из лучшего, самого чистого песку; пирожки из разноцветных бумажек; а какой чай! Из самой хорошей кипяченой воды!» [Там же, с. 300]. Обжитое игрушками домашнее пространство становится близким, оно связывает человека с заветным временем его детства.

В стихотворении Саши Черного «Игрушки» эмиграция, отдаление от отчего дома, вызывает особо трепетное отношение к игрушкам:

Зимний вечер хныкал из-под вьюшки.
Вдоль лазурно-снежного окна
В ряд стояли русские игрушки —
Сказочная пестрая страна [Саша Черный 1996, с. 411].

Игрушки, пусть даже ветхие и поломанные, являются знаком утешения, частью родного дома, покинутого навсегда:



Тюрина В. И. Русские игрушки.

Обернулся... Газ, рога, обои.
Взял игрушку милую в ладонь:
Хвост отбит, свисток шипит и воеет, —
Все, что спас он в злые дни погонь.
Ночь гудит. Часы кряхтят лениво.
Сотни лет прошли над головой.
Не она ль, блестя в стекле поливой,
Там в окне стояла над Невой? [Саша Черный 1996, с. 413–414]

Игрушка как память о детстве возникает в сказочном цикле А. М. Ремизова «Посолонь». В примечаниях к этой книге сам писатель отмечает: «Игры, обряд, игрушки рассматриваются детскими глазками как живое и самостоятельно действующее» [Ремизов 1992, с. 223]. Образы игрушек-животных становятся неотъемлемой частью мифопоэтики Ремизова. При этом в его сказках действуют зооморфные игрушки, имеющие реальных прототипов — это игрушки из домашней коллекции самого писателя.

Ремизовские игрушечные звери оживают и становятся в один ряд с таинственными демоническими персонажами. Они обитают вблизи тех же заповедных лесных троп, что и чарующая славянская нежить: Котофею Котофеичу в лесу встречаются «два Козла-барана» (деревянная игрушка, сделанная по образцу подвижной игрушки «Медведь и Мужик»); Алалей и Лейла выслушивают рассказ зайца «о лисице — которая лиса песни поет» [Ремизов 1995, с. 104]. Певучая Лисица — игрушка, подаренная писателю А. Белым. «Я почувствовал теплоту и дыхание в деревянной оболочке и ее звучащую душу», — вспоминает А. Ремизов [Там же, с. 410]. Заветным домашним другом Зайки является «Лягушка-квакушка с отбитой лапкой» [Ремизов 1992, с. 208] (фарфоровая игрушка). Сюжет сказки «У лисы бал» представляет собой поэтизированное действие



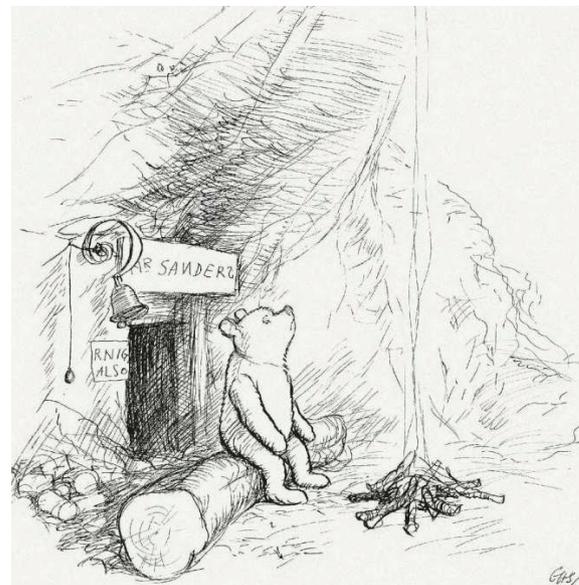
Деревянная подвижная игрушка «Мужик и медведь»;
Глиняная игрушка-свистулька «Лиса».

деревянной игрушки из десяти фигурок животных, укрепленных на скрещении движущихся дощечек.

Зооморфная игрушка в художественных текстах становится самым преданным другом детства, с которым ребенок ложится спать, садится за обеденный стол и даже принимает наказание от взрослых. В данном случае мягкая игрушка (мишка, заяц) выполняет еще и исповедальную функцию. Такую роль играет, например, плюшевый заяц в повести В. Крапивина «Брат, которому семь» (1966): «Пожилой плюшевый заяц был его другом. Он знал много Алькиных тайн. И неизвестно, сколько слез впитала пыльная плюшевая шкура, когда в несчастливые минуты Алька рассказывал зайцу о своих горестях» [Крапивин, электронный ресурс].

Особый вид дружбы — дружбы с игрушкой-животным — становится лейтмотивом произведений, в которых игрушка фигурирует как ключевой персонаж. По замечанию М. Костюхиной, «самый преданный друг в детской литературе XX в. — плюшевый мишка» [Костюхина 2008, с. 75]. Необходимо особо отметить следующий нюанс: если дружба с одушевленным образом игрушки для девочек была связана с куклой, то для мальчиков такого рода другом становился именно плюшевый зверь. Здесь, конечно, можно вспомнить две самостоятельные книги А. А. Милна «Винни-Пух» («Winnie-the-Pooh» (1926)) и «Дом в Медвежьем Углу» («The House at Pooh Corner» (1929)), посвященные историям из жизни плюшего медвежонка. Но повести Милна погружают читателя в замкнутый мифический мир Леса, где обитают одушевленные образы игрушек-зверей Кристофера Робина, для которых он является «суперхарактером» [Руднев 2000, с. 32].

В такой сказочной ситуации ребенок делается для игрушки наставником, обладателем сакральных знаний о мире, своего рода гуру. В произведениях реалистического плана мягкая игрушка-животное



Шенард Э. Х. Иллюстрация к книге А. А. Милна «Винни Пух».

становится в позицию младшего существа, находящегося в волевом поле ребенка, обладающего покровительственной, защитной и воспитательной функциями.

В рассказе В. Драгунского «Друг детства» повзрослевший Дениска вспоминает о своих отношениях со старым плюшевым мишкой:

Я с этим мишкой ни на минуту не расставался, повсюду таскал его за собой, и нянчал его, и сажал его за стол рядом с собой обедать, и кормил его с ложки манной кашей <...>, и я его спать с собой укладывал, и укачивал его, как маленького братишку, и шептал ему разные сказки прямо в его бархатные тверденькие ушки, и я любил его тогда, любил всей душой, и я за него тогда жизнь бы отдал [Драгунский 1982, с. 83].

При этом относительно мягкой игрушки ребенок исполняет функцию взрослого-воспитателя: он проецирует на игрушку ситуацию «ребенок / взрослый». Ребенок, исполняющий роль взрослого наставника, поучает, воспитывает игрушку.

Одним из показательных примеров такой игры во взрослого воспитателя является стихотворение Саша Черного «Про девочку, которая нашла своего мишку» [Саша Черный, электронный ресурс]:

Мишка, мишка, как не стыдно!
Вылезай из-под комода!



Староверова А. Иллюстрация к стихотворению Саши Черного «Про девочку, которая нашла своего мишку».

Ты меня не любишь, видно.
 Это что еще за мода!
 Как ты смел удрать без спроса,
 На кого ты стал похож!
 На несчастного барбоса,
 За которым гнался еж.

Укоры ребенка в сторону мишки перемежаются здесь с родительской заботой: «Хочешь супу? Я не ела, / Все оставила тебе!» При этом все назидания и поучения завершаются выражением любви даже к такому нерадивому воспитаннику:

Ну да ладно. Дай-ка щетку.
 Надо все пылинки снять,
 Чтоб скорей тебя, уродку,
 Я смогла поцеловать!

Поломанные и разбросанные игрушки открывают особую тему, связанную с поэтизацией страданий. Игрушка как жертва утраченной дружбы встречается в литературе Серебряного века (поломанные куклы, клоуны). Всем памятны образы игрушек-страдальцев, представленных в стихотворениях А. Барто «Зайка» («Зайку бросила хозяйка...») и «Мишка» («Уронили мишку на пол...»). Мягкость и беззащитность игрушек-животных вызывает к дружеской и родительской опеке со стороны ребенка («Все равно его не брошу, потому что он хороший»).

К теме детских игрушек особое отношение складывается у взрослых. Хотя они и ушли из мира детства, но с интересом подглядывают туда. Ярким подтверждением тому является стихотворение А. Кушнера «Лягушка» [Кушнер, электронный ресурс], в котором



Заводная лягушка.

дядя Коля, принесший детям заводную игрушку, поглощен процессом игры более самих детей:

Нам принес дядя Коля игрушку —
 Заводную лягушку.
 Чем-то эта лягушка похожа
 На простую подушку.

Покосился на нас дядя Коля,
 Молвил: Скучно живете!
 — Вот! — сказал он, — поскачет, как в поле!
 Сунул ключик в животик.

Затряслась, задрожала лягушка.
 Он пустил ее на пол.
 С громким грохотом, как погремушка,
 Поскакала на лапах.

Дядя Коля вытягивал шею,
 И заглядывал сбоку.
 На коленях он ползал за нею,
 Удивлялся подскоку.

Он казался, сгибаясь гармошкой,
 Нам то ниже, то выше.
 Мы еще постояли немножко,
 И тихонечко вышли.

Взрослый увлечен игрой настолько, что не замечает вокруг ничего, кроме прыгающей лягушки. Неслучайно дети чувствуют себя в такой ситуации лишними. Поэтому они корректно покидают пространство этой взрослой игры, впадающей в детство.

Своеобразная игра в образы игрушек-животных представлена в стихотворении О. Арефьевой «Игра» [Арефьева, электронный ресурс]:

По столу бежит счастливый
 Распрекрасный Игого,
 У него большая грива
 И копытца — ого-го!



Фрагмент постера к фильму С. Мак-Фарлейна «Плюшевый медведь» (2012).

Но в углу его слонявый
Поджидает Гадский Мяу!
Кто виновен и кто прав —
Не поймет простой Гав-Гав...

Игрушки-животные наделены здесь звуковой характеристикой: Игого — лошадка, Мяу — кошка, Гав-Гав — собака. Эпизод игры, запечатленный в данном тексте, создан ради самой игры и образной характеристики героев. Животные действуют здесь не по законам природного мира, а по игровому сюжету, выдуманному фантазией самого играющего.

Подобного рода игра с образами игрушек проецируется и на далеко недетскую литературу. Так, Д. А. Пригов в цикле стихов «Там, где оторвали мишке лапу» [Пригов 1998, с. 82–94] представляет целую череду игровых сюжетов, связанных с образом мишки-страдальца из знаменитого стихотворения А. Барто «Мишка». Такие взрослые игры с плюшевым мишкой, выполненные в лучших традициях постмодернистской деконструкции образа, проводятся с позиции взрослого человека, путь в детство которому навсегда заказан.

Плюшевый мишка Пригова — это не просто игрушка-страдалец. В первом же стихотворении цикла с ним весьма грубо дети играют в больницу: «Мы лечили мишку / Мишка не умрет...» [Пригов 1998, с. 83]. Вылеченный весьма жестким методом мишка уже умеет кусаться:

Мишка горько плачет
Бросили его

Злые, злые дети
Не чувт ничего

Что же делать мишке? —
А ты их в ответ
Укуси немножко
Поняли чтоб — вот
Как будто и полегчало [Пригов 1998, с. 83].

Такой преображенный и воскрешенный из детского прошлого мишка превращается в мультиролевую игрушку: он играет в ухаже-ра («Мишка с куклой звонко пляшет...»; «Вот мишка плачет — он влюбился...»), в красноармейца («Он часто по ночам приходит / В буденовке и кобуре...»), в матроса («Оденем мишеньку в матроску...»), в ученого читателя («Прибежали мы за мишкой / Ну а он сидит за книжкой»), в Гитлера («Мы с мишкой в Гитлера играли...»), в Сталина («— Что ты хочешь, Мишка? — / — Сталиным хочу!...»), в Пушкина и Дантеса («Мы с мишкой играли, бежали мы в лес / Я Пушкиным был, а он был мне Дантес...»). В данном случае мишка иногда исполняет и табуированные функции, свойственные потаенным низовым сюжетам детской игры.

При этом образ плюшевого медведя все-таки сохраняет некие сакральные свойства сверхгероя, ночного вестника, явившегося из советского детского прошлого:

Только шум утихнет напряженный
День задует слабую свечу
Плюшевый приходит медвежонок
По живому белому лучу.

Оставляет луч и словно птица
Кружится, глаза его во тьме
Светятся, в постель ко мне ложится,
Нежный, прижимается ко мне [Пригов 1998, с. 93]

Местом пересечения детских и взрослых интересов относительно мира игрушек в литературе становится магазин игрушек, который выступает в качестве «символа безоблачного детства» [Костюхина 2008, с. 151].

Так, в рассказе Д. Н. Мамина-Сибиряка «Кукольный магазин» (1912) обитель игрушек становится для них своего рода землей обетованной. Это мир, в котором время и пространство обладают особыми свойствами. Хотя он и вписан в реальный бытовой мир, он все-таки живет по законам своего замкнутого микрокосма. Этот мир, по точному определению В. Ходасевича, чем-то напоминает



Седов С. «Сказки "Детского мира"» (2008).

рай, в котором сохраняется вечное детство человечества [Ходасевич, электронный ресурс].

Замечательным продолжением данной темы в отечественной детской литературе является книга С. Седова «Сказки «Детского мира»» [Седов 2008]. В ней представлен современный мир магазина игрушек, по специфике и формату разительно отличающийся от небольшой лавки игрушек в рассказе Д. Н. Мамина-Сибиряка. «Детский мир» С. Седова включает в себя массу отделов (отдел мягких игрушек, отдел водоплавающих игрушек, отдел новомодных технических игрушек, отдел детской книги, отдел детской одежды). Показательно, что события всех сказок связаны, прежде всего, с отделом мягкой игрушки, а героями сказочных историй становятся игрушки-животные. Игрушечные звери этого сказочного мира наделены не только своими природными свойствами, они обладают характерами, свойственными только конкретным игрушкам; живут по законам игрушечного мира, в котором по-особому работают понятия размеров и пропорций, цветовые свойства. Но все игрушки «Детского мира» объединены одной общей мечтой — они стремятся к тому, чтобы их купили. Каждая игрушка мечтает обрести хозяина, который ее выберет и унесет в свой игровой мир, в котором сама игрушка выполнит свое высшее предназначение — будет дарить своему хозяину свою любовь и тепло. Каждая игрушка стремится быть нужной.

По справедливому замечанию М. Костюхиной, «ощущение радости бытия и потребность любви распространяется ребенком не только на людей, но и на игрушки» [Костюхина 2008, с. 25]. В книге С. Седова показана и обратная связь, согласно которой каждая игрушка имеет потребность всю себя отдать ребенку.

Мир игрушек — особый культурный мир со своими границами, ценностями, языком, образом мышления, чувствами, действиями. Полагаясь на образы игрушек, дети постигают основы жизнеустройства, моделируют пространство, познают время. По мнению Е. И. Ковычевой, игрушка являет собой «способ передачи материального и духовного опыта общества, и самого важного, вневременного, и актуального своей исторической конкретностью» [Ковычева 2010, с. 7].

Образы игрушек, созданные в отечественной литературе, побуждают детского читателя к речевой активности, и являются своеобразной школой воспитания чувств ребенка, помогают накопить опыт положительных нравственных переживаний. Трансформация образов игрушек-животных становится магическим инструментом, позволяющим взрослому читателю совершать экскурсии в мир детства.

Источники

- Андреевская В. П. Записки куклы. Рассказ для маленьких девочек. СПб.: Издание Ф. А. Битепажа, 1898.
- Арефьева О. Игра // Стихи и песни для детей [Электронный ресурс]. URL: <http://lel.khv.ru/poems/resultik.phtml?id=2100&back=%2Fpoems%2Fpoems.phtml%3Fctg%3D13>.
- Волошин М. А. Лики творчества. Л., 1989.
- Драгунский В. Ю. Денискины рассказы. М., 1982.
- Крапивин В. П. Брат, которому семь. М.: Детская литература, 1966 // Страница Владислава Крапивина. Книги в файлах [Электронный ресурс]. URL: http://www.rusf.ru/vk/book/brat_kotoromu_sem/brat_kotoromu_sem_07.htm.
- Кушнер А. Стихи [Электронный ресурс]. URL: <http://www.imama.ru/versos/3313.shtml>.
- Мамин-Сибиряк Д. Н. Аленушкины сказки // Сказки русских писателей. М.: Дет. лит., 1983.
- Пригов Д. А. Написанное с 1990 по 1994. М.: Новое лит. обозрение, 1998.
- Ремизов А. М. Избранное: Повести. Лит. силуэты. Воспоминания / сост., вступ. ст., коммент. В. А. Чалмаева. М.: Просвещение, 1992.
- Ремизов А. М. Избранные произведения / сост., примеч. М. Козьменко, И. Кашириной. М.: Панорама, 1995.
- Саша Черный. Избранное. Ростов-н/Д.: Изд-во «Феникс», 1996.
- Саша Черный. Сборник стихотворений [Электронный ресурс]. URL: http://www.velib.com/book.php?author=ch_496_1&book=chernyjj_sasha_sbornik_stihotvorenij&part=pro_devochku_kotoraja_nashla_svoego_mishku.
- Седов С. А. Сказки «Детского мира»: Жизнь замечательных игрушек. М.: Самокат, 2008.

Толстой Л. Н. Собр. соч.: в 22 т. М.: Худож. лит., 1978. Т. 1: Детство. Отрочество. Юность. С. 54.

Ходасевич В. Рай // Ходасевич В. Стихотворения [Электронный ресурс]. URL: <http://hodasevich.lit-info.ru/hodasevich/stihi/stih-64.htm>

Исследования

Васильева О. К. Образная игрушка в творческих играх дошкольников. СПб.: Детство-Пресс, 2003.

Игрушка. Ее история и значение: сб. статей: с 5 рисунками в красках на отдельных листах и с 114 рисунками в тексте / В. Боруцкий, Сергей Глаголь, В. Харузин, В. Малахнева-Мирович и Н. Бартрам; под ред. Н. Д. Бартрам, 1912 г. М.: Изд-во т-ва И. Д. Сытина.

Ковычева Е. И. Народная игрушка: учеб.-метод. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Народное художественное творчество». М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010.

Костюхина М. Игрушка в детской литературе. СПб.: Алетейя, 2008.

Руднев В. П. Предисловие // Милн А. Winnie Пух. Дом в Медвежьем Углу / пер. с англ. Т. А. Михайловой и В. П. Руднева; аналитич. ст. и коммент. В. П. Руднева. Изд. 3-е, доп., исправл. и перераб. М.: Аграф, 2000. (Серия «XX век +»).

РЕЦЕНЗИИ

Ю. П. Крылова

«CAR TROP SOMES ENCOR ENFANT». ЛИТЕРАТУРНОЕ ДЕТСТВО ВО ФРАНЦИИ XII В.

Рецензия на: Гаффни Ф. «Представления детства и юности в старофранцузских нарративных текстах». Фарнэм: Эшгейт, 2011 (*Gaffney Ph.* «Constructions of Childhood and Youth in Old French Narrative». Farnham: Ashgate, 2011)

Монография ирландской исследовательницы Филлис Гаффни встает в один ряд с прочими книгами, освящающими те или иные аспекты активно развивающейся сейчас истории детства, одной из целей которых является еще раз подтвердить несостоятельность положений, высказанных некогда Ф. Арьесом. Автор поднимает вопрос о том, как изображают детство и юность героев авторы северофранцузских нарративных текстов XII — начала XIII в.: *chanson de geste* и романа. Изначальная посылка автора не нова: художественная литература отражает то, что чувствовали на глубинном уровне современники, а потому ее анализ поможет нам понять, какой путь проделал человек в своем эмоциональном развитии на протяжении столетия с небольшим. Ф. Гаффни осознает шаткость своей позиции. Подобные культурные изменения больше относятся к сфере *longue durée*, чтобы изучать их на текстах одного века, происходящих из одного небольшого региона Западной Европы и имевших хождение среди читателей одного социального слоя.

Однако цель автора — не только дополнить своими данными длинный список утверждений оппонентов Арьеса, тем более, что литературные свидетельства, по ее мнению, зачастую используют некорректно в стремлении опровергнуть мнение французского историка. Книга выдвигает на первый план размышление о средневековых жанрах. Ее основной вопрос: как тип текста влияет на представление в нем детства и возможно ли проследить эволюцию развития этого представления на протяжении означенного периода? Таким образом, перспектива исследования — в выявлении культурных трансформаций через литературу, то есть как изменения

в жанре соответствовали более широким изменениям в сознании людей эпохи.

Сами избранные автором литературные жанры определяют и методику исследования. Жесты и романы мало интересовались маленькими детьми. Интерес возникает лишь в тот момент, когда оказывается, что ребенок умеет держать оружие (в первом случае) и влюбляться (во втором). Особо следует отметить практически полное отсутствие интереса к девочкам в данной литературе. В силу жанра к ним более благосклонен роман, но и там они появляются обычно уже «готовые» к своей роли: возлюбленной, подруги, жены. Ф. Гаффни обобщает свое исследование до рассмотрения в целом истории молодых в текстах XII в., а это, в зависимости от ситуации, могли быть как дети, так и мужчины до 30-летнего возраста. В этой связи автор посвящает отдельную главу рассмотрению понятий и границ возраста в средние века, сетуя, что и в наше время это сложно определить. А в рассматриваемую эпоху и подавно, когда «*puer*» («мальчик») мог быть до 28 лет, а «*iuvenes*» («молодой человек») — до 50 (с. 25)! В исследовании рассматриваются черты, присущие детям и подросткам, высказанные средневековыми авторитетами в рамках дискуссии о «возрастах человека» (Августин, Исидор Севильский, Филипп Новарский и др). Тексты сами зачастую подсказывают нам ответы фразами вроде «Я еще слишком юн, мне лишь 20 лет» (с. 138, сн. 98 («Нимская телега», ст. 610)). По подсчетам автора, в 80 % случаев эпическим героям — 15 лет (с. 34, сн. 53), что, с точки зрения сочинителей, является, судя по всему, временем инициации, перехода от детства к взрослой жизни.

Исследовательница выделяет некоторые нарративные архетипы и модели героев, которые встречаются в жестах и романах XII в.: чудесное рождение / спасение ребенка; не по возрасту мудрый герой («*puer senex*»); ребенок, чудесный своей силой; воспитанный вне семьи; жертва - гибнущий в битве или по воле обстоятельств. Целью подобного обзора является передать «дух контекста» и наметить примерный круг представлений о детстве современников, которые сводятся к двум общим определяющим факторам: природе и воспитанию. Старофранцузский поэтический нарратив в анализируемых Ф. Гаффни жанрах относится к ним двояко. Если в *chanson de geste* особое значение придается изначальным задаткам персонажа и его способности преодолевать привычные для других границы нормы, то роман актуализирует интерес к процессу взросления и влиянию на него воспитания.

На примере цикла о Гийоме Оранжском исследовательница выделяет четыре типа эпической молодежи (называя их, вместе с тем, то «*youth*», то «*child*»): обычный ребенок (Людовик); «жертва» (Вивьен); «мудрый победитель» (Ги); героико-комический персонаж (Ренуар). Авторы актуализируют в первую очередь те черты юношей, которые связаны с военной деятельностью. Их роль в произведении одна: будучи членами линияжа, помогать взрослым в управлении наследственными землями, участвовать в битвах, мстить за обиды, нанесенные родственникам. К концу интересующего ее периода, в позднем эпосе, Гаффни отмечает влияние романа на изображение молодых эпических героев. Можно наблюдать возрастающую важность женских персонажей, а также биографическую тенденцию — попытку рассказать о периоде становления героя от рождения до зрелости, что, в свою очередь, вводит другую романную идею — показать детство как период незнания, когда герой только набирается опыта.

В романе, по мнению Ф. Гаффни, акцент сдвигается с коллективной идеей, в которую включен молодой герой, в сторону переживаемого им индивидуального опыта. Сочинители рассказывают об обстоятельствах рождения героя, его взрослении, зачастую вдали от родителей, обучении, приключениях, на встречу которым он устремляется в надежде обрести семью и раскрыть тайну своего происхождения. Но основной темой в романе XII в. становится, безусловно, любовь. В связи с этим актуализируется роль героинь. Их изображение в романе существенно отличается от образов героев. Их возраст никогда не называется, обычно они уже не дети, а подростки. В отличие от мальчиков они никогда не появляются в текстах наивными и не знающими манер поведения. Они сообразительнее своих возлюбленных и нередко берут инициативу на себя. Выдвинувшаяся на первый план тема любви меняет и отношения родителей и детей. Они теперь не объединены общей родовой целью и патриархальными ценностями, но выступают как учителя и советчики детям, а также как помеха в стремлении соединиться с возлюбленной (-ым). Вместе с этим, отмечает Гаффни, одним из отличий романа от эпоса является смещение родственных отношений в сторону прямых вертикальных связей. Если для эпоса была более привычна пара «дядя-племянник», то теперь отец и мать начинают играть более заметную роль в жизни молодых героев.

Другой характерной темой для романа, но чуждой эпической традиции, является тема воспитания и обучения. Если романная

героиня к началу действия сюжета уже закончила свое образование, то одна из отличительных черт юноши, ее сверстника — незнание, которое он преодолевает в процессе повествования. В эпосе юношеская идентичность статична, делает вывод Гаффни, и определяется по большей части рождением. Романная же идентичность иная, она дается сочинителем в динамике и формируется на глазах читателя. Все вышеизложенные особенности жанровых форм исследовательница анализирует в первую очередь на примере такого характерного романа XII в., как «Персеваль» Кретьена де Труа, приводя для сравнения факты множества других романов этого времени («Роман об Александре», «Роман о Фивах», «Роман об Энее», «Клижес», «Флуар и Бланшефлор», «Галеран Бретонский» и др.).

Таким образом, в романе опыт детства и юности расценивается как ключевой для понимания истинной природы героя. Интерес романа к процессу роста и развития героев становится его существенной отличительной чертой в сравнении с эпосом, где их потенциал уже, по сути, реализован. Объединяет же два нарративных жанра XII в. их общий интерес более к юности героев, нежели к детству.

Особо Ф. Гаффни анализирует так называемые «поэмы о детстве» («*Enfance roems*»), посвящая им отдельную главу. Это поздние *chanson de geste*, появившиеся не ранее конца XII — начала XIII в., посвященные описанию детства героев, уже известных читателям/слушателям по другим произведениям («Детство Гийома», «Детство Говейна» и проч.). Поэмы не являются самостоятельной жанровой формой свои черты они заимствовали как из эпоса, так и из романа. Исследовательница полагает (не приводя, однако, оснований для поддержания гипотезы), что своей популярностью, поэмы обязаны развитию романа с его особым изображением детства как индивидуального прошлого, влияющего на последующую жизнь, а потому заслуживающего рассказа. Феномен активного появления подобных поэм о детстве автор объясняет не только общим интересом к биографии и генеалогии в это время, но и постепенным изменением в отношении к детству и в эмоциональной сфере в целом. В этом состоит и основной вывод всей работы. Ф. Гаффни показывает XII столетие как переломный момент в истолковании современниками детства и юности. На примере функционирования двух литературных жанров — эпоса и романа — автор предпринимает попытку показать, как отражаются в них глубинные изменения в культурных ценностях эпохи. Ее исследование доказывает, что роман, возникнув немного позже *chanson de geste*, был более «дру-

желюбен по отношению к юности», чем жеста, что свидетельствует о медленных скрытых тенденциях происходящих в сознании общества. Также она вписывает полученные выводы в более широкий культурно-исторический контекст, связывая возрастающий интерес к детству с ролью женщины в средневековой Европе XII в.

Сама исследовательница не претендует на новое слово в науке, считая достигнутый ею результат скромным. Ее цель — не сделать открытие, а подтвердить уже известные факты на собственном материале. Итоги своего исследования она предлагает рассматривать одним из элементов в построении культурного феномена, называемого «Ренессансом XII в.».

К достоинствам книги нужно отнести хороший язык и четкое построение каждой главы и подразделов (постановка вопроса — в начале, выводы — в конце). К слабым сторонам работы — устаревший библиографический аппарат (большая часть цитируемой литературы относится к 1960–1980 гг.). Это представляется существенным недостатком, учитывая, что обе сферы интересов автора — история детства и теория литературных жанров — бурно развиваются последние годы. К техническим недочетам я бы отнесла «глухое» оглавление. Книга пробуждала бы больший интерес, если бы читатель сразу видел все подзаголовки, которыми изобилует текст.

В целом, книга, сочетая в себе исторический и филологический подходы, будет любопытна исследователям обеих научных сфер, интересующимся средневековыми представлениями о детстве и старофранцузской литературой XII в.

К. Балистрери

ОБ АНИМАЛИСТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Рецензия на книгу: *Speaking for animals: Animal Autobiographical Writing* / ed. by Margo DeMello. New York: Routledge, 2013

Размещая на страницах альманаха «Детские чтения» обстоятельную рецензию нашей итальянской коллеги Катерины Балистрери, посвященную сборнику «Speaking for animals: Animal Autobiographical Writing» («Говорить за животных: Текст от имени зверей»), вышедшему в текущем году в Нью-Йорке, редколлегия ДЧ считает необходимым дать небольшой комментарий, хотя, скорее всего, у большинства читателей альманаха, так или иначе связанных с детской литературой, особых вопросов не возникнет.

Анималистическая литература, почти во всех своих жанрах и модификациях, уже давно и прочно связана с литературой детской, причем не только в восприятии широкой читающей публики, но и многих специалистов. Достаточно вспомнить известного фольклориста XIX в. Н. Я. Никифоровского, который по умолчанию отнес единым взмахом пера все сказки о животных к «сказкам для детей». Между тем, действительно, за редким исключением (где соседями внезапно оказываются античная «Батрахомиомахия» и «Скотный двор» Дж. Оруэлла), анималистическая литература пишется и создается для детей, или, будучи изначально написанной для взрослого читателя, перемещается затем на страницы детских хрестоматий и книг для чтения, как это случилось с «Каштанкой» Чехова, «Белым пуделем» Куприна, новеллистикой Сетона-Томпсона и пр. Детская литература, открыв в последней трети XIX в. золотую жилу анималистических сюжетов, стремительно наводнила беллетристику для малышей и подростков огромным количеством говорящих, нравоучительных и забавных зверюшек, создав таким образом и традицию, и значительный массив текстов, которые, как справедливо отмечает Балистрери, целенаправленно еще практически никто не изучал.

При этом правомерное недоумение автора рецензии вызывает тот факт, что в представляемой вниманию читателей сборнике под редакцией Марго ДэМелло отсутствуют статьи освещающие связь детской литературы и анималистики. Возможно, эта связь кажется слишком очевидной? Редакция ДЧ с радостью предоставляет нашим читателям возможность задуматься об этих вопросах и расширить свое представление о предметном поле новейшего западного литературоведения.

В последние сорок лет критические теории, особенно постколониализм, пост-феминизм, и квир-исследования (queer studies), значительно *изменили* понятие Другого, показывая, что это понятие является социальным построением и что, одновременно, субъекты имеют право на самоопределение, иногда именно в качестве Других. Тем не менее, бывают субъекты, у которых право на само-

определение значительно ограничено или просто отсутствует. Это, в частности, дети и животные. Этические вопросы, связанные с их репрезентацией в литературе и в других сферах культуры, можно кратко изложить словами исследователя детской литературы Перри Ноделмана: «Когда мы говорим за другого, наделяя его голосом, мы его заставляем молчать» [Nodelman 1992, с. 30]. Сам Перри Ноделман, Мария Николаева и другие исследователи детской литературы проливали свет на опасность, заложенную в акте надления голосом тех, у кого его нет.

Сборник «Говорить за животных», подготовленный американским антропологом Марго ДэМелло, рассматривает эту проблему на примере репрезентации говорящих животных в литературе, религии и интернет-сайтах. Основная ценность этой книги заключается в разных точках зрения и методологических подходах, которые она предлагает. Статьи, собранные в книге, задают вопрос о том, как животные говорят о себе в этих сферах культуры, какие есть пределы такой репрезентации животных и каковы ее последствия для них самих. Как замечает ДэМелло во введении к этому сборнику, богатом ссылками на критику, антропоморфизация животных, особенно распространенная в детской литературе, дает автору возможность переносить свои качества на животное, но, одновременно, является способом признать и выразить специфическую субъективность животных, а также вызвать в читателе желание стать более чувствительным к их условиям жизни. Кроме того, именно репрезентация говорящего животного заставляет человека пересматривать свое представление о том, что такое человечество.

ДэМелло подчеркивает, что вопрос того, как и зачем животные говорят в литературе и других сферах культуры, до сих пор не получил заслуженного внимания в академическом сообществе. По ее мнению, такая нехватка интереса обусловлена и тем, что говорящее животное ассоциируют с детской литературой, имеющей невысокий академический престиж. Неслучайно и ДэМелло, и другие исследователи сборника часто упоминают вышедшую в 2007 г. монографию Т. Косслетт «Talking Animals in British Children's Fiction» — редкий научный труд, рассматривающий эту тему. Тем не менее, вызывает удивление, что в сборнике отсутствует статья, которая была бы специально посвящена детской литературе.

В сборнике, включающем в себя шесть разделов, шестнадцать статей и один рассказ. Спектр рассматриваемых тем широкий: собственно теоретический вопрос о возможности изображения жи-

вотных и его пределов, присутствие образов говорящих животных в разных культурах, отношение между личностью животного и человека, желание и возможность войти в субъективность животного, этические аспекты наделения животного голосом. Эти темы тесно связаны друг с другом, и часто одна статья охватывает несколько из них одновременно. Характеризируют весь сборник уважение и привязанность к животным, вместе с сознанием того, что в некоторых случаях за этой привязанностью и желанием дать животным возможность выразить себя скрываются заботы и тревоги, связанные с миром людей, а не животных.

Две статьи, одна из которых написана Марион Коупланд, а другая Натали Коринн Хансен являются особо интересными примерами такой двойственности сборника, потому что и в той, и в другой обсуждается роман британской писательницы Анны Сеуел «Black Beauty» (1877 г.) с противоположных точек зрения. В этом «автобиографическом романе», как его определяют исследователи сборника, конь, чьим именем названо произведение, рассказывает о своей жизни. Несмотря на то, что сегодня этот текст относят к классике детской литературы, во время его первой публикации роман обращался не к детской аудитории, а к тем, кто был в ежедневном контакте с лошадьми, то есть к народу и высшим классам. Коупланд подчеркивает, что «Black Beauty» — книга о необходимости внимания и сострадания, дающий читателю возможность увидеть жестокое поведение человека с точки зрения коня, которого бьют, пытаются, унижают. По мнению исследовательницы «Black Beauty» является важным этапом к преодолению антропоцентризма и большему вниманию к «лошадиной точке зрения» после четвертой книги «Приключений Гулливера» Дж. Свифта и перед романом М. Марпурго «Боевой Конь» (1982), экранизированным в 2011 г.

Хансен предлагает другое толкование романа и его гуманистических ценностей. Она объясняет, что в те годы, когда Сьюелл написала «Black Beauty», лошадей активно использовали и в городе, и в деревне, и текст о них выражал проблемы, связанные с определенным сословием и полом. Скрупулезным анализом текста Хансен показывает, что этот роман являлся способом приурочения рабочего класса, воспитывав послушание доброму хозяину таким же образом, как роман «Хижина дяди Тома» (1852) американской писательницы Гарриет Бичер-Стоу поддерживал рабство, одновременно осуждая насилие над рабами. Как отмечает Хансен, в романе есть очевидные аналогии между рабами-животными

и рабами-людьми, между условиями жизни животных и женщин, воспитанных в уважении к хозяину в качестве жен и дочерей. Роман идеализирует то дружеское, но жесткое обращение к тем, кто нуждается в руководстве, в том числе к лошадям, и не ставит под сомнение существующую иерархию власти. Хансен считает, что слова коня о его горе от насилия и жестокости, которые он претерпевает от человека, позволяют читателю испытывать очищающее сопереживание. По мнению Хансен, слова страдания, сказанные от имени коня, не поддерживают субъективность животного, но дают читателю возможность «держаться в стороне, в позиции того, кто может искупить это страдание» (с. 222). В конце концов, эмпатия между читателем и жертвой насилия — здесь Хансен цитирует труд Винсена Деспре «The Body We Care For: Figures of Anthropo-Zoo-Genesis» (2004) — это отношение между активным субъектом и пассивным предметом.

Тема страдания занимает большое место в статье Моника Флегел об «автобиографиях животных», написанных британскими писательницами в XIX веке. Речь идет особенно о книгах «Признания потерянной собаки» (1867) Фрэнсис Пауэр Кобб, и «Нептун» (1869) Е. Барроус. Принимая за основу, что в этих книгах, как и в «Black Beauty», животные соглашаются на человеческое господство, Флегел рассматривает, как именно элемент господства освещает сложность отношения между женщинами и домашними животными в викторианской Англии. В отличие от других ученых, например Косслетт, Флегел считает, что это отношение не объясняется единственно сходством положения женщин и угнетенных существ. Воображая голос своих домашних животных, писательницы исследовали женственное господство, и в этих произведениях «женщина часто является единственным, прославленным, даже обожаемым предметом преданности животного» (с. 92). Флегел очень продуктивно применяет идеи, которые Шарон Маркус выразила в книге «Between Women: Friendship, Desire, and Marriage in Victorian England» (2007), предположив, что, хотя животные были для женщин источником идентификации, они оставались и Другими, то есть теми, кто находится в зависимости от контроля и желаний своей хозяйки. Флегел дает сложную, но яркую картину того, как отношения между животным и женщиной включают и эротические элементы, которые переплетаются с физическим и эмоциональным страданием, вызванным осуществлением женской власти над подчиненным ей Другим.

Статья Наамы Харел «Исследование собаки от собаки» убедительно демонстрирует, что изображение говорящих животных может действительно подрывать наше антропоцентрическое мировоззрение. Ее предмет анализа — рассказ Кафки 1922 г. «Исследования одной собаки» («Forschungen eines Hundes»), в котором анонимная собака говорит о своей жизни, проводя исследование таких тайн, как откуда берется еда? Собака-рассказчик не только не рассматривает вопроса о высшем статусе человечества, но даже и не упоминает самого человека, считая превосходство собачьего рода само собой разумеющимся. Как отмечает Харел, такое перевертывание отношения власти между людьми и собаками производит эффект *остранения*, в том смысле, какой дал этому понятию Виктор Шкловский. Тем не менее, как подчеркивает автор статьи, перевертывание происходит только в уме рассказчика, который не осознает роль человека в жизни собак. Отсюда и трудности, встречаемые собакой в ее исследованиях (например, она решает, что еда падает с неба). Харел полагает, что, благодаря ненадежному рассказчику, «Исследования одной собаки» можно прочитать как сатиру или даже пародию на антропоцентризм, в основе которой все те же самые непонимания и недопонимания.

Вопросу о том, что говорящее животное может подрывать основы антропоцентрического видения жизни, посвящена и статья Лауры Хобгуд-Остер. Она переводит этот вопрос в теологическое размышление, обращаясь к Библии, апокрифическим Евангелиям и историям святых, и обсуждает отдельные тексты — их три — в которых животные говорят. Следует отметить, что Хобгуд-Остер ставит перед собой очень сложную задачу: доказать, что, несмотря на сакральность слова как с евангелической, так и с теологической точки зрения, христианство не является антропоцентрической религией. Выбранные ей тексты несомненно интересны в этой связи. В них говорящие животные демонстрируют более высокую степень понимания сообщений Бога, чем человек. Так, например, лев, который хочет, чтобы Святой Павел крестил его, примет участие в божественном плане спасения. Тем не менее, приходится возразить, что эти рассказы занимают маргинальное место в христианстве. Исследовательница утверждает, что «когда звучат голоса животных, [религиозные] традиции обогащаются» (с. 70). С другой стороны, можно предположить, что в христианской традиции индивидуальность и достоинство животных сохраняются в тех случаях, когда они молчат, но как они, так и человек принимают участие во все-

общей гармонии. В католической традиции таким образом можно прочесть те эпизоды жизни Франциска Ассизского, в которых он проповедовал животным [Sorell 2009, с. 60].

Статья Кати Руди демонстрирует интерес к теме духовности как пути к взаимному пониманию между животным и человеком. Примечательно, что ее статья называется «Если бы мы могли обращаться к животным», а не наоборот. Взяв в качестве эпиграфов фразу Люс Иригарей и цитату из Книги Иова, возвеличивающие разнообразие языков и знание животных, исследовательница указывает на пост-гуманизм как на подходящий философский подход для того, чтобы отказаться от позиции знающего субъекта и обращаться к животным в поиске новой универсальной гармонии. Как отмечает Руди, подходящее место для пост-гуманизма может быть не в западной философии, а в спиритуализме.

Теме молчания животного посвящена большая часть статьи Джилы Морстада «Первый друг, первое слово». Автор рассматривает роман «Dogs of Babel» (2003) Каролин Пархурст, где рассказывается о том, как некий ученый-лингвист теряет жену при таинственных обстоятельствах и хочет, чтобы его пес, который присутствовал в момент ее смерти, подвергся операции, которая позволит ему заговорить и рассказать, что он видел. В центре анализа Морстада — размышления о том, что человек полагается на идею коллективно разделяемого опыта и желает передать другим существам те права, которые получил с Просвещением, но при этом его самосознание недостаточно, а эмоциональная чувствительность понижена. Так, собаки, всегда сопровождающие человека, стали воплощением его желаний и вынуждены были приспосабливать свою необходимость общаться к человеческой риторической системе.

Две статьи, рассматривающие тему социальных сетей, в которых люди выступают под масками животных, обогащают дискуссию о том, как желание глубже понять животных переплетается с необходимостью выражать собственные эмоции. Дженнифер Л. Шалли и Стефен Р. Коуч проводят подробный социологический анализ социальной сети «Catster», способов, которыми его члены создают себе многочисленные виртуальные личности. Статья ДэМелло «Идентичность, сообщество и траур», вводящая тему переживания траура через личность животного в социальной сети «Bunsprase», является одной из самых интересных в сборнике, но, быть может, и самой спорной. В «Bunsprase» собирается небольшое сообщество любителей кроликов (в статье говорится, что их всего 16 000).

Жизнь этих животных очень коротка, в результате тема смерти очень часто встречается в виртуальных разговорах среди членов сети. «Vunspace» становится местом, где те, кто переживает смерть кролика, получают эмоциональную помощь, но так как ее члены, как правило, используют виртуальный образ одного из своих животных, социальная сеть дает ученому ряд ситуаций, связанных со смертью и трауром, где идентичность человека и животного сливаются друг с другом. Однако, надо отметить что ДэМелло анализирует такой богатый материал, иногда пренебрегая научной точностью. Исследовательница в 2003 г. посвятила монографию поведению кроликов (она сама является членом «Vunspace»). Безо всяких объяснений или замечаний, упоминая владельцев кроликов, она употребляет такие термины, как «мама Флаффи» или «мама Зула», основывает большую часть анализа проблемы траура на собственном опыте, описывая свое внутреннее потрясение от смерти одного из своих кроликов, а также то, как она представляла страдание кролика, под именем которого она выступает в сети, как обращались к ней и к кролику другие члены сети.

Нам кажется, что личное участие редактора и других исследователей в защите животных, их искреннее желание вызвать интерес к неизвестным аспектам жизни животных обусловило и другие проблематичные аспекты этого, в целом, интересного сборника. В частности, последний текст сборника, эпистолярный рассказ Г. А. Брэдшоу «Билли и Кани», оставляет читателя в некотором недоумении. В рассказе переписываются два слона, один, живущий в Кении, другой в американском зоопарке после того, как его поймали в Африке. В введении к сборнику мы читаем, что этот текст «заставляет нас расширить свое понимание языка и поставить под сомнение свои представления о том, кто имеет право рассказывать истории и какие формы являются адекватными для этих историй». Но повествовательные стратегии «Билли и Кани», в том числе языковые аспекты, не являются особо оригинальными. Будучи юнцами, оба слона выражают свои мысли на американском сленге (см., например, с. 248: «Boy that rain felt good!», или с. 250: «Okay gotta go» и т.п.). Сам способ общения друг с другом с помощью переписки (в начале рассказа Кани, уже пожилой, показывает письма новым поколениям) рискует произвести едва ли не гротескный эффект антропоморфизации.

Сборник «Speaking for animals: Animal Autobiographical Writing», несомненно, интересен, и ученые других дисциплин, в том числе

детской литературы, найдут в нем оригинальные и стимулирующие размышления.

Исследования

Nodelman P. The Other: Orientalism, Colonialism, and Children's Literature // Children's Literature Association Quarterly 17-1 (1992), P. 29–35.

Sorell R. D. St Francis of Assisi and Nature: Tradition and Innovation in Western Christian Attitudes towards the Environment. Oxford, New York, Toronto: Oxford University Press, 1988.

КОНФЕРЕНЦИИ И ПРОЕКТЫ

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ «ДЕТСКИЙ СЕМИНАР»

(Санкт-Петербург, кафедра литературы и детского чтения
СПбГУКИ)

«Детский семинар» проводится с декабря 2012 г. на кафедре литературы и детского чтения в СПбГУКИ. Семинар призван продолжить традиции наших кафедральных конференций (1999–2001)¹. В условиях довольно скудной институализации детской литературы как таковой нам показалось необходимым создать возможность для регулярных встреч исследователей детской литературы и детского чтения². В центре внимания участников семинара — исследования детской литературы и детского чтения в различных дисциплинарных контекстах (история, антропология, социология, филология, искусствоведение). На заседаниях семинара представляются методологически и тематически разные доклады, что позволяет очертить более или менее целостную картину современных направлений в изучении детской литературы.

На каждом заседании мы стараемся дать слово молодым ученым (уже представлены научные работы студентов и аспирантов Санкт-Петербурга, Блумингтон (Иллинойс, США), Лиона (Франция)), чтобы новый материал и первые результаты анализа стали частью общего исследовательского поля. Привлечение студентов и аспирантов — принципиально важно для концепции семинара: создать сообщество «разновозрастных» заинтересованных исследователей, разделить научные интересы молодых коллег, поддержать их в поиске методологии. Ведь не секрет, что отсутствие научных школ — одна из самых актуальных проблем нашего научного общества сейчас.

Было проведено три заседания (3, 24 декабря 2012 г., 4 февраля 2013 г.), объединенных в тематические блоки: «Зарубежная детская литература: позавчера и сегодня»; «Литературный пантеон: до и после революции»; «Ребенок в кино и иллюстрации: персонаж, участник и соавтор». Прозвучало семь докладов, посвященных различным аспектам зарубежной детской литературы, созданию

пантеонов писателей, визуальной репрезентации детского в кино и иллюстрации. Обсуждались вопросы истории детской литературы (XVIII в., XIX в., XX в., XXI в.), проблемы составления учебников по курсу «Детская литература», проблемы методики корпусного исследования, соавторства взрослого и ребенка при создании детской книги.

Доклад *Инны Сергиенко* (СПбГУКИ) «*Мадам Жанлис: литературная репутация и культурные контексты*» был посвящен биографии и литературной репутации мадам Жанлис, автора нравоучительно-сентиментальных произведений для юношества («Театр для пользы юношества (1779–1780)», «Адель и Теодор или Письма о воспитании» (1782), «Вечера в замке, или Курс морали для детей» (1784) и др.). И. А. Сергиенко рассмотрела творческую деятельность мадам Жанлис, обусловленность ее литературной биографии культурными контекстами эпохи и обстоятельствами жизни писательницы, отмечая, что история жизни мадам Жанлис тесно спелась с мифами и сама стала литературным достоянием.

Являясь символом чтения юных дворянок, произведения мадам Жанлис подвергались критике (В. Г. Беллинский), но долго оставались в девичьем чтении и издавались до конца XIX в. (1892). Сегодня исследователям истории чтения и детской литературы творчество мадам Жанлис может быть интересно своим влиянием на формирование топики «литературы для девочек» и перекличкой с контентом современной глянцевого периодики. Художественные приемы, используемые мадам Жанлис, также характерны для современной массовой гендерно ориентированной литературы — обильное использование речевых клише, формул и стереотипных образов, сочетание сентенциозной назидательности с фривольностью, внимание к деталям «женского» быта (мода, одежда, внешность, интерьеры, правила поведения и пр.).

В докладе и последующем обсуждении анализировался резонанс творчества французской писательницы в рецептивном тексте русской культуры XIX–XX вв. и функции, которые выполняли упоминания ее имени или текстов в русской критике и литературе.

В докладе *Светланы Маслинской* (СПбГУКИ) «*Маленькая литература для больших, или Как писали историю советской детской литературы*» внимание было сфокусировано на критериях и обстоятельствах отбора круга писателей в советские учебники по детской литературе. Учебник по детской литературе рассматривался как канон, который конструирует представление о понятиях

«детская литература» и «детские писатели». Адресатами учебников были учителя, воспитатели и библиотекари. Авторы учебных статей придерживались разных принципов структурирования материала (периоды, авторы, темы / роды, жанры, переводы). В докладе проанализированы советские учебники А. П. Бабушкиной, А. Д. Гречишниковой, Е. П. Приваловой и Н. Б. Медведевой, Е. Е. Зубаревой и других авторов, определены принципы построения писательского пантеона советских детских писателей. Первые попытки создания пантеона были предприняты в 1948 г. (А. П. Бабушкина), когда в учебнике единственными детскими писателями советского периода впервые были названы М. Горький и А. Блок; постепенно круг авторов расширялся, в 1960 г. это уже 11 монографических статей (О. В. Алексеева). Главным детским писателем неизменно называется М. Горький, вторым по значимости становится В. Маяковский, остальной состав варьируется в зависимости от чиновничьей конъюнктуры. Очевидно, что отправной точкой создания пантеона стало заимствование «взрослых» советских писателей, придание им (Горький, Маяковский, Блок) статуса «детских», все остальные (Маршак, Чуковский, Михалков и т. д.) подаются как преемники «взрослых» основоположников, как наследники их соцреалистического метода. Биографические данные и факты литературного процесса в большой степени скорректированы в соответствии с официальной линией фальсификации истории (например, постепенная канонизация образа Н. К. Крупской, умалчивание и перестановка фактов литературной полемики и состоятельности и т. п.).

Обсуждение проблем отбора авторов и произведений продолжила Ольга Лучкина (СПбГУКИ) в докладе «'Искры Божьи': отбор биографий в реестр для детского чтения (1880-е гг.)». Практика отбора биографий диктовалась педагогическими и идеологическими установками рассмотренного периода. Руководители детского чтения в 80-е гг. XIX в. на страницах педагогических журналов обсуждали критерии и обосновывали принципы отбора биографий в реестр для детского чтения, соглашаясь с этим принципами предлагались типологии персонажей нарративов. В докладе были проанализированы типы биографий, рекомендуемые в списках и обзорах 1880–1885-х гг., рейтинг отбираемых текстов на основании обсчета корпуса рекомендаций и пантеон героев, предлагаемых для детей в изучаемый период. К числу самых популярных биографий относились: тексты о В. А. Жуковском, М. В. Ломоносове, А. С. Пушкине, В. Шекспире, Н. М. Карамзине, Петре I, Екатерине

II, Александре II, А. Линкольне, Б. Франклине, Д. Вашингтоне, Д. Гарфилде.

На материале более обширного дореволюционного периода (1862–1915) Мириам Трюэль (Ecole normale supérieure Lettres et Sciences humaines) представила доклад «Адаптации романа Виктора Гюго 'Отверженные' как воспитательный материал для детей и народа (1862–1915)», в котором была освещена история издания переложений романа В. Гюго «Отверженные». Мириам Трюэль выделила три основные группы изданий текстов переложений с 1862-го по 1915-е гг., выявила целевую аудиторию текстов и сопоставила анализируемые тексты с оригинальными. В рамках выступления были заданы вопросы: В чем специфика анализируемых переложений? Чем отличаются переложения для детей от адаптаций для народа? Было отмечено, что в переложениях для детей и для народа наблюдаются общие сюжеты и тексты (очень упрощенные поучительные рассказы, воспевающие добродетель), но к концу XIX и к началу XX в. намечается дифференциация: для простого народа предлагались переложения, более близкие к оригиналу по содержанию и стилю, часто длиннее (чем те же сюжеты для детей), менее поучительные, а иногда в них можно обнаружить критику общественного строя.

Кроме ретроспективных работ на заседаниях семинара обсуждались вопросы современной детской литературы. Лина Мейлус (Illinois Wesleyan University) выступила с докладом «Современная американская детская литература», в котором охарактеризовала особенности организации библиотечного пространства для детей в США и предложила обзор современных книг для американских детей, входящих в круг их чтения и пользующихся популярностью.

Исследователи, выступившие на третьем заседании семинара, вышли за рамки филологических исследований и обратились к анализу визуальности в детской книге и кино. Образу ребенка в кино был посвящен доклад Елены Казаковой (ЕУ СПб) «Путешествие взрослого и ребенка как поджанр *road-movie*: персонажи и сюжеты». Докладчик обозначил связи поджанра *road-movie* — путешествие взрослого и ребенка — с литературными формами: плутовским романом и романом воспитания. Материалом исследования стали значимые в истории жанра фильмы: «Безбилетник» (1936), «Отважные капитаны» (1937), «Похитители велосипедов» (1948), «Бумажная луна» (1973), «Алиса в городах» (1974), «Совершенный

мир» (1993), «Кикуджиро» (1999), «Дорога («2009») и др. Отметим широкий охват источников: сентиментальные фильмы 1930-х гг., неореализм, экспериментальное кино 1960-х гг., «чистый» жанр 1970-х гг., социальные ленты 1980-х гг., а также фильмы 1990-х и 2000-х гг. В отобранных фильмах были охарактеризованы основные составляющие сюжетной схемы, трансформация образов путешествующих героев и сюжетной тематики. Докладчик продемонстрировал жанровое «соседство» поджанра road-movie с мелодрамой, комедией, криминальной драмой, постапокалиптическим триллером. В докладе продемонстрировано наличие нескольких сквозных мотивов, связанных с темой дороги (утрата, поиск и обретение семьи, мотив «фиксации себя» героями-путешественниками).

Другой аспект визуального — иллюстрация в детской книге — был раскрыт в докладе *Ксении Ремезовой* (Европейский университет, Санкт-Петербург) «*Книга для детей: авторство и соавторство ребенка*». Внимание докладчика было сфокусировано на культурной ситуации в России начала XX в., когда актуализировались западные исследования по психологии детского художественного развития и появились новые идеи об эстетическом воспитании детей. Обратившись к образу ребенка-художника, Ксения Ремезова очертила круг культурных представлений о нем в среде творческой интеллигенции: творчество ребенка объявлялось самоценным, становилось объектом коллекционирования, выставлялось совместно с работами профессиональных художников и воспроизводилось в сборниках детских текстов. Основные источники исследования — «Собственные рассказы и рисунки детей» (1914) и «Наш журнал» (1916). Анализ источников позволил рассмотреть принципы оформления детской книги с позиции ребенка-художника.

Ближайшие заседания «Детского семинара» будут посвящены проблемам детского восприятия книжного текста с позиций онтолингвистики, жанровым тенденциям современной детской литературы, истории педагогических модификаций детского фольклора (в частности, такому «методическому жанру», как чистоговорка).

Мы рассчитываем, что «Детский семинар» поможет консолидировать сообщество исследователей детской литературы и детского чтения. Мы надеемся, что обсуждение детской литературы, детской книги и детского чтения именно в филологической, искусствоведческой и социологической дисциплинарных рамках должно способствовать разработке и оптимизации исследовательских инструментов в области детской культуры и литературы.

Приглашаем к участию в заседаниях семинара в качестве участников и слушателей. Подписаться на рассылку анонсов семинара, а также прислать заявку участника можно по адресу: childrengseminar@gmail.com.

Координатор семинара *Ольга Лучкина*.

Примечания

¹ Советская детская литература: текст и миф — 1999; Детский текст — текст о детях — текст для детей — 2000; Детская литература и детский фольклор в социокультурном контексте — 2001; Формовка детского писателя: среда, рычаги, стимулы — 2002; Творчество Аркадия Гайдара: опыт нового прочтения — 2004; Учебный текст в советской школе — 2006; Переделка как явление культуры — 2008.

² Прим. ред: Отметим, что появление семинара совпало с развернувшейся в социальных сетях дискуссией по поводу статьи Марии Скаф «Гальванизация лягушки» (<http://www.colta.ru/docs/10163>). Автор статьи приходит к выводу, что научные (в т. ч. филологические) исследования являются обязательной частью функционирования детской литературы как социального института. Редакция ДЧ совершенно солидарна с этой позицией.

SUMMARY

The main theme of the third volume of “Children’s Readings”, as described in the forward to the volume by the editorial team, is the relationship between children’s literature and the soviet ideology. The authors of the articles make an attempt to address the following questions: What was the genesis of the soviet models of heroic behavior? What narrative structures defined the borders of the heroic and quotidian behavior? What are the historical fluctuations in the presentation of the so called “universal human values” such as “friendship”, “love”, and “heroism”? And finally, how are ideological boundaries shaped by various genre choices?

Under the rubric “*Archive*” Svetlana Maslinskaya published essays by Anna Grinberg, “*On the New Children’s Book and its Readers*”, 1926 and Ignaty Zhelobovsky, “*Pioneers in Literature*”, 1926. She also provides biographical notes on life and work of these researchers, whose work focused on methodology of children’s reading.

Daria Dimke “*Child-angel vs. child-hero: on anthropology of pedagogy*”. The article focuses on the soviet educational technologies presenting them in a broader context of pedagogy, as a direct result of the utopian concept of childhood. It undertakes juxtaposition of the Boy Scout and Young Pioneer movements. Innovations of the conceptual structures of childhood are presented through plot and imagery of literary fiction.

Keywords: educational technologies, children’s organizations, soviet concept of childhood, children’s literature, Lev Kassil’.

Elena Dushechkina “*If a Song is sung everywhere...*”. The article deals with the *image* of the song as it is represented in Soviet context, as most often performed by children and Young Pioneers. It is based on the materials of more than two hundred songs, ranging from the 1920s to the end of the “period of stagnation” (late 1980s). The model of a song is examined here in terms of several parameters: epithets used to characterize it, the themes to which it is devoted, its actions, the song’s interactions with the performers, etc. As a result of my investigation, the Soviet song appears as a rather curious textual phenomenon

and it acquires “special” features bringing it beyond our traditional understanding of this musical form, into metaphorical language. The song goes beyond mere sound; it can fly faster than a bird, it can walk, it can enter every house, it can penetrate every place (no matter how remote), and it can overcome all kinds of barriers. With regard to people who are singing it, the song fulfills the function of a kind of psychological remedy, lifting their spirits and helping them to overcome all obstacles. The Soviet songs invites new performers, so that the whole world and even entire universe seems to be drawn into the act of singing. At the same time, it is very dangerous and even ruinous for its enemies, remaining vital and invulnerable. This metaphorical image of the song is typical for Soviet ideological texts and, along with certain other images, contributes to the model of the Soviet artistic consciousness.

Keywords: song, pioneers, friends, communism, soviet, happiness, sing, sound, fly, bird, obstacle, world triumph.

Dariya Zavel’skaya “*The site of heroism or the mysterious islands of a poet*”. This article focuses on the creative morphology of the ballad by S. Marshak, “The Ice Island”. Comparison with other works of this author reveals elements of mature adult worldview and his stylistic affinity with Symbolism and late Romanticism.

Keywords: Marshak, Tolstoy, ballad, image, impression, style, poetic meter.

Catriona Kelly “*In our great Soviet Union the word comrade is a holy word*” – *Emotional relationship between children in soviet culture*. This article examines how Soviet children were taught about emotions and emotional relationships - love and friendship - with primary reference to the Stalin era. Although self-control was the preferred model for Soviet children (as for adults), the emphasis on the importance of ‘happy’ childhood meant that behavioral codes were, in practice, more flexible than this basic position might have suggested. Children were expected to show emotions as well as to hide these. The situation with emotional relationships was comparable. In the late 1930s, the theme of ‘true friendship’ became more and more important in writing for children, and this continued during and after the War. While ‘comradeship’ (disinterested and neutral) was the primary model relationship for children and adults, children’s literature and didactic texts simultaneously propound different, and in some respects contradictory, models (e.g. in Oseeva’s famous “Vasyok Trubachov and His Comrades” (1947)). And while the handling of love was in many ways puritanical (cf. the general prohibition on writing about children’s sexuality or the introduction of

same-sex education), at the same time, the simultaneous need to promote marriage led to tolerance and indeed encouragement of relations between the sexes, both in literature and in school rituals, such as parties.

Keywords: friendship; emotions, history of; childhood; moral education; daily life of children.

Marina Kostyukhina “*Pioneer Playroom of the 1950’s*”. Pioneer Payrooms (*igroteka*) the extracurricular play centers organized during the soviet time under the auspices of Houses of Young Pioneers. They were constructed in accordance to a single model created by Efim Minskin. The design reflected his belief that the centers have to parallel the school structure within the extracurricular sphere with emphasis on its mandatory and centralized nature. Selection of board games and other activities extended this idea. However, implementation of Minskin’s ideas was a lot more nuanced; instead of a singular model a variety of interest-based groups emerged through the efforts of creative educator-organizers.

Keywords: igroteka, House of Young Pioneers, extracurricular play centers, board games, puzzles.

Tat’yana Kruglova “*The Popularity Phenomenon of Arkady Gaidar’s ‘Timur and His Team’ and New Educational Practices of the 1930s.*” The article addresses the issues related to popularity of Gaidar’s novel and analyzes this important work in the context of soviet era modernization of the 1930s. The focus is placed on the changing images of children’s heroism and on new socio-pedagogical practices that were employed in order to accommodate this change. The author explores the thematic core of the novel and its comparison with the educational system developed by Anton Makarenko.

Keywords: social practices, social pragmatism, soviet collective, pedagogical system y Makarenko, secret societies. Soviet mass art, socialist realism, cult of the Hero-Pioneers.

Julia Podlubnova “*Collective Volume for Children ‘Urals – the Golden Land’ (1944)*”. The article presents a collection of stories written by Young Pioneers and school children for the Sverdlovsk, Molotov and Cheliabinsk regions entitled “Urals – the Golden Land”. The volume was initiated and compiled by the journalist and writer Anatoly Klimov, who previously created a similar volume “We are from Igarka” (1938). The focus is on the story of the book’s creation and analysis of the mechanics of children’s creative output presentation in the Soviet Union.

Keywords: children’s literature of the USSR, 1930’s children’s creative output, book by soviet school children and Young Pioneers, “Urals – the Golden Land”, Anatoly Klimov.

Olga Rozenblum “*Zoya Kosmodem’yanskaya, Evolution of the ‘Hero’ as a ‘Cultural Icon’ in the 1940s*”. This article is dedicated to the analysis of the notions “hero” and “cultural icon” as applied to the interpretation of Zoya Kosmodemyanskaya’s image in the 1940’s. The evolution of this image is traced in three main texts of the period about Zoya: in the poem by Margarita Aliger, in the film by Leo Arnshtam and in the novel by Lubov’ Kosmodemyanskaya (Frida Vigdorova). At the core, this article probes the evolution of the “hero” function and the change of the ways this hero is correlated to “all” (the meanings “common” / “extraordinary”).

Keywords: Hero, cultural hero, heroic, common, extraordinary, norm, standard, Zoya Kosmodemyanskaya, Margarita Aliger, Leo Arnshtam, Lubov’ Kosmodemyanskaya, Frida Vigdorova.

The second part of the volume, entitled “*Materials and Research*” contains articles by *Myriam Truel* (France) based on her presentation at the research seminar “Children’s Readings”, December 2012) as well as research output of *Marina Zhirkova* and an article by *Scott Sheridan* (USA).

Myriam Truel’ *Russian Adaptations of ‘Les misérables’ by Victor Hugo (1868-1915)*. Russian adaptations of Victor Hugo’s novel *Les misérables* were aimed at children and at the wider adult audiences. From the 1860’s to the 1880’s adaptations were largely simplified retellings of the narrative which presented their readers with models of virtue. These were deprived of social criticism that appears in Hugo’s original novel. From the 1880’s more and more adaptations were created for wider general audiences and they substantially differed from the previous children’s texts. They were longer, their style and content were more faithful to the original text; at times, even social criticism made an entrance in these narratives. The evolution of the adaptations of the text shows changing attitudes of both translators and publishers.

Keywords: Les misérables, Victor Hugo, French literature in Russia, adapted books, translation, children literature, popular literature, Tolstoy L. N.

Marina Zhirkova “*Diary of Fox Terrier Mikki as a Genre Experiment*”. Genre features of the work ‘created’ by a small dog are analyzed in the article. The diary in this case is the genre synthesis containing both personal records and poetic works, as well as dramatic appeal of the representative of the animal world to the world of the humans. The system of images, mutual relation of adults and children, the animal and human worlds are considered. Interrelation of artistic images of poetry

and prose by Sasha Cherny is presented alongside with the discussion of the meaning of a game in the child's life.

Keywords: Sasha Cherny, diary, hero, author, genre synthesis, theme, humour, poetry, poetic mask.

Scott Sheridan “*American Cultural Hegemony and Classical Children's Cartoons: Dynamics of Identity and Alterity in Representations of the Foreigner*”. The article focuses on the problems related to the image of a foreigner in American cartoons in the second half of the 20th century. The author is analyzing cartoons produced by Walter Disney Studios as well as various children's TV productions. The author focuses on the ways a representation of the image of the other is constructed. He undertakes an attempt to move away from the negative stereotyping of a foreigner to the creation of a more positive archetype of otherness in children's productions.

Key words: other, stereotyping, archetype, cartoons, Disney Industry, societal dynamics, cultural hegemony.

The rubric “*Questionnaire of Children's Readings*” includes an interview with the organizer and long-term leader of the children's group “Caravel”, the writer *Vladislav Krapivin* and the present leader of the press-center of the wind sail flotilla “Caravel” (named after Arkady Gaidar), *Larisa Krapivina*.

The separate rubric entitled “*Notes about Books*” includes an essay by Aleksei Mel'nikov “Why Should a Teenager Read Krapivin?” and an essay by Aleksei Mironov “Lives of Remarkable Toys: the Transformation of Images of Animal Toys in Russian literature”.

Yulia Krylova presents the books review of *Ph. Gaffney* «Constructions of Childhood and Youth in Old French Narrative» (Farnham: Ashgate, 2011) on literary childhood in the seventeenth century France. Caterina Baltisteri presents the book review of *Speaking for animals: Animal Autobiographical Writing*/ed. by Margo DeMello (New York: Routledge, 2013).

Under the rubric “*Information*” we publish reports by *Ol'ga Luchkina* who is the coordinator of the scholarly research seminar entitled “Children's Readings” at the St. Petersburg University for the Arts and Culture.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Балистрери, Катерина (Balistreri Caterina), University of Exeter, Department of Modern Languages

Димке, Дарья Владимировна (derevo1983@list.ru), ЕУ СПб, ЦНСИО (Иркутск), ассоциированный научный сотрудник

Душечкина, Елена Владимировна (dushechkina@yandex.ru), Санкт-Петербургский государственный университет, кафедра русской литературы

Жиркова, Марина Анатольевна (manp@mail.ru), ЛГУ им. А. С. Пушкина, кафедра литературы и русского языка

Завельская, Дарья Александровна (daralzav@gmail.com), Российский православный университет, кафедра источниковедения, палеографии и археографии

Келли, Катриона (Kelly Catriona) (catriona.kelly@new.ox.ac.uk), New College, Oxford University

Костюхина, Марина Сергеевна (eakost@yandex.ru), Российский государственный педагогический университета им. А. И. Герцена, Институт детства, кафедра языкового и литературного образования ребенка

Крапивин, Владислав Петрович (<http://krapivin.livejournal.com>), российский писатель

Крапивина, Лариса Александровна (krapivina_larisa@mail.ru), командор Пресс-центра и Парусной флотилии «Каравелла» имени Аркадия Гайдара (Екатеринбург)

Круглова, Татьяна Анатольевна (tkruglowa@mail.ru), Уральский Федеральный университет, кафедра этики, эстетики, теории и истории культуры

Крылова, Юлия Петровна (j_krylova@list.ru), Институт всеобщей истории РАН

Лучкина, Ольга Сергеевна (olyalukoie@gmail.com), Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств, кафедра литературы и детского чтения

Маслинская, Светлана Геннадьевна (braunknopf@gmail.com), Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств, кафедра литературы и детского чтения

Мельников, Алексей Юрьевич (redrat69@mail.ru), литератор
Миронов, Алексей Владимирович (aleksej.mironov@pochta.ru),
Нижнетагильская социально-педагогическая академия, факультет
сценических искусств

Подлубнова, Юлия Сергеевна (tristia@yandex.ru), Объединенный
музей писателей Урала, г. Екатеринбург

Розенблюм, Ольга Михайловна (olga.rosenblum@gmail.com),
РГГУ, Институт филологии и истории, кафедра истории русской
литературы новейшего времени

Трюэль, Мирьям (Truel Myriam) (myriamtruel@hotmail.fr),
Université Lille 3, doctorante au sein du laboratoire CECILLE

Шеридан, Скотт (Sheridan Scott) (sheridan@iwu.edu), Illinois
Wesleyan University, French and Italian Studies Program